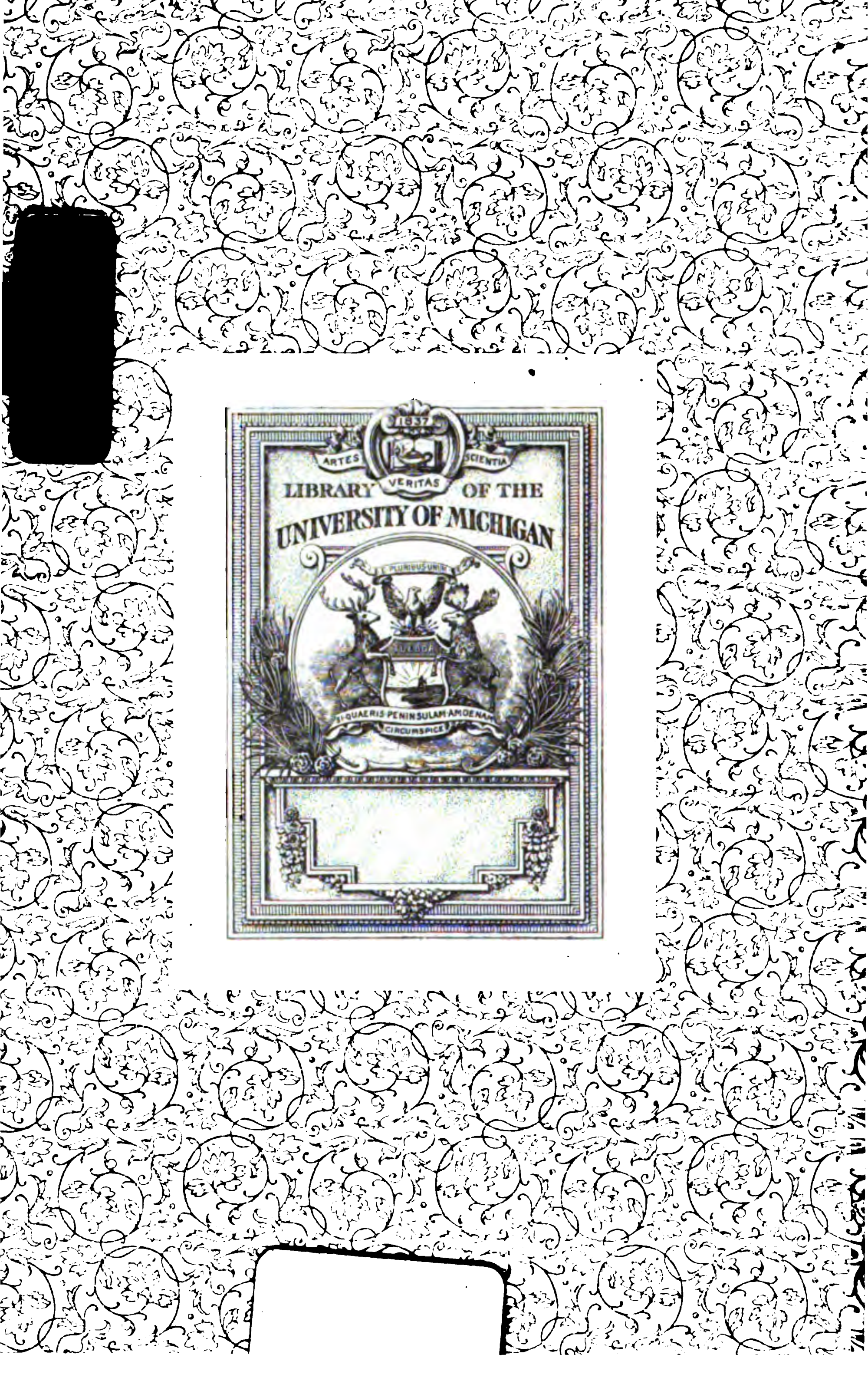
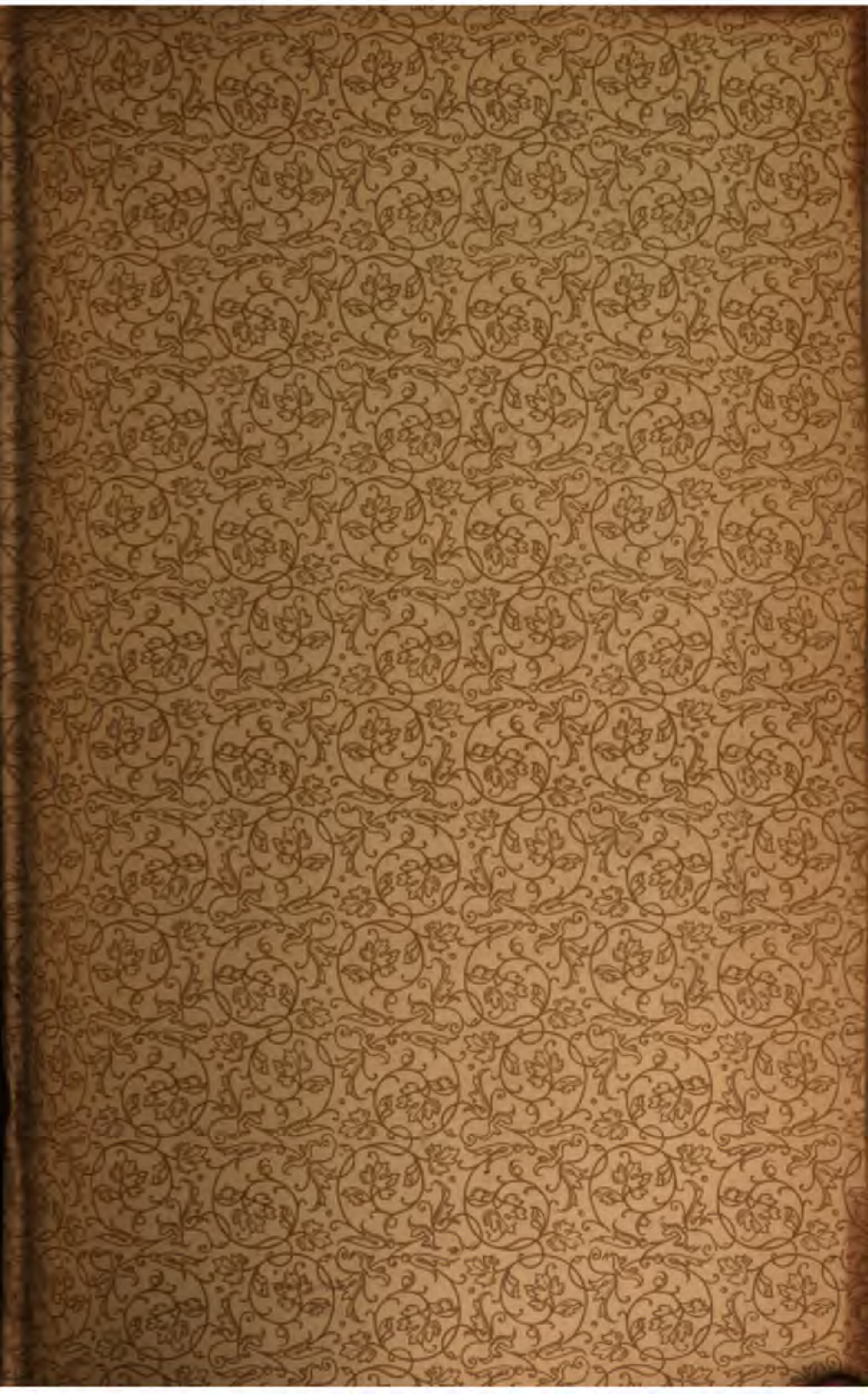

1837
ARTES
SCIENTIA
VERITAS
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
E PLURIBUS UNUM
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE



ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

GYMNASIALWESEN

HERAUSGEGEBEN

VON

H. J. MÜLLER.

XLVI. JAHRGANG.

DER NEUEN FOLGE SECHSUNDZWANZIGSTER JAHRGANG

BERLIN.

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.

1892.

INHALT DES XXXXVI. JAHRGANGES,

DES SECHSUNDZWANZIGSTEN BANDES DER NEUEN FOLGE.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Seite

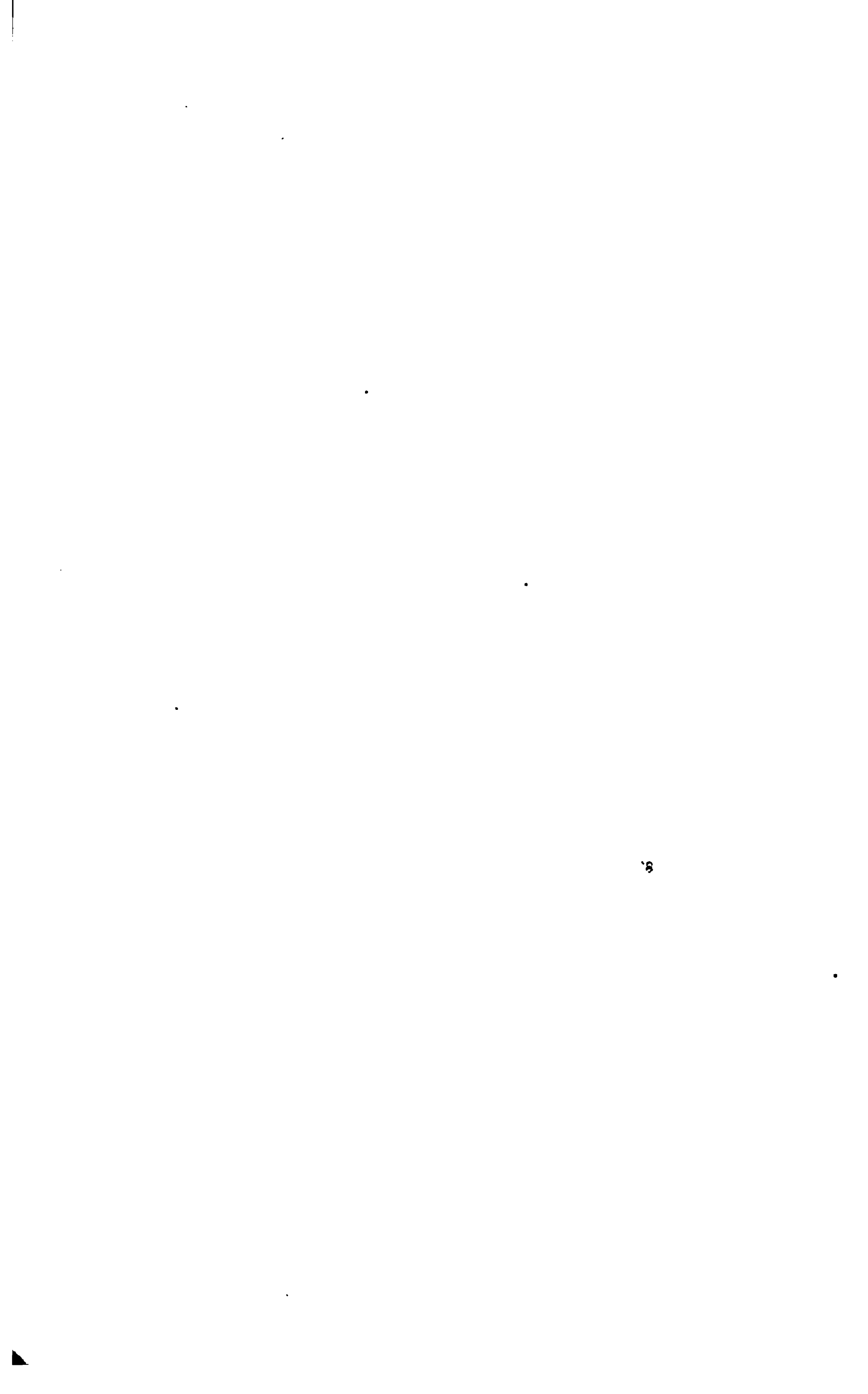
DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.



ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Zur Schulhygiene.

Eines der bedeutendsten Werke zur Schulhygiene, vielleicht das bedeutendste, welches die letzten Jahre hervorgebracht haben, ist ein Gutachten des schwedischen Schulkomitees, welches Professor Axel Key erstattet hat. Es ragt hervor durch die Reichhaltigkeit des Inhalts, welcher sich auf alle für den Gesundheitszustand der Schüler in Betracht zu ziehenden Thatsachen erstreckt. Ein sehr umfassendes statistisches Material ist gesammelt. Die Beobachtungen sind mit grofser Vorsicht und Besonnenheit angestellt. Ihre Durcharbeitung beruht auf sorgfältiger Erwägung und Berücksichtigung aller Einflufs übenden Umstände. Die Beurteilung ist mafsvoll und die Darstellung ist wohlgeordnet.

Die Originalausgabe ist 1885 in Stockholm erschienen (Königl. Buchdruckerei, P. A. Norstedt und Söhne). Sie umfafst nach der Angabe von Burgerstein eine Abteilung Text von XVI und 719 u. 51 Seiten in gr. 8 und eine Abteilung Tabellen (233 Zahlentabellen und 101 graphische Veranschaulichungen in gr. 4).

Der Professor Dr. Leo Burgerstein in Wien hat das Verdienst, dieses Werk in einem gut lesbaren Auszuge für deutsche Leser zugänglich gemacht zu haben unter dem Titel:

Axel Keys Schulhygienische Untersuchungen. Hamburg und Leipzig, Leopold Voss, 1889. 346 S.

Diese Bearbeitung ist allen Berufsgenossen, welche sich für Schulhygiene interessieren, angelegentlich zu empfehlen. Die Methode in den mitgeteilten Untersuchungen gewährt viele Belehrung, und die Vergleichung der Ergebnisse wird dazu beitragen, manche Vorurteile zu beseitigen, welche in Deutschland dazu führen, ausländische Einrichtungen anzupreisen, ohne die wirklichen Zustände zu beachten.

Key geht davon aus, dafs besonders der Mangel an Körperbewegung, „das viele Stillesitzen", durch Verringerung des Stoffwechsels in den Muskeln während der Wachstumsperiode zu einer Gefahr werde. Er hat eine Statistik zu gewinnen gewufst,

wie sie in gleichem Umfange bisher noch nicht hergestellt war. Ein von der schwedischen Gesellschaft der Ärzte eingesetztes Komitee hat im Frühjahr 1883 nach einem ähnlichen Verfahren, wie der Kommunearzt Axel Hertel[1]) in Kopenhagen, und gleichzeitig mit den Untersuchungen desselben, sich durch Fragebogen an die Familien gewandt, um primäre Angaben über Gesundheitszustand, Hausarbeit u. dergl. zu erhalten. Diese Angaben sind einer sachverständigen Kontrolle durch Lehrer und Ärzte unterzogen worden. Es kamen an den höheren allgemeinen Schulen mit 11227 Schülern Angaben für 11210 Schüler zusammen. Das Gesamtergebnis war ein für unsere Anschauung überaus ungünstiges. Nur ein Prozentsatz von 55,2 wurde für diejenigen Schüler erreicht, welche als frei von „ernsteren" langwierigen Krankheiten oder Leidenszuständen betrachtet worden sind, während 44,8 pCt. mit solchen behaftet erschienen. Kurzsichtigkeit war eingerechnet. Schon beim Eintritt in die unterste Klasse, welche dem 10. Lebensjahre entspricht, betrug das Krankheitsprozent 37,6. Wird die Kurzsichtigkeit in Abzug gebracht, so hat die unterste Stufe 34,4 pCt. kränkliche Schüler gehabt. Die Zahlen beziehen sich auf die vollklassigen Anstalten, welche nach drei gemeinsamen unteren Klassen sich in eine 6klassige Latein- und bezw. Reallinie spalten. In den unvollständigen Anstalten betrugen die Krankheitsprozente auf der untersten Stufe bei 5klassigen Schulen 41,4, bei den 3klassigen 33,7 mit Einrechnung der Kurzsichtigkeit, ohne dieselbe aber 38,5 und bezw. 32,2. Weiterhin wird nachgewiesen, dafs in Stockholm bei den vor Eintritt in höhere Schulen stehenden Vorbereitungsanstalten das Krankenprozent am Ende des ersten Schuljahres, Kurzsichtigkeit abgerechnet, 17,6 pCt. betrug und im zweiten Jahre auf 36 pCt. stieg. Es erklärt sich hieraus, was bereits in meinem Berichte 1887[2]) von den schwedischen Schulärzten bemerkt ist, dafs dieselben mit der Hygiene nichts zu schaffen, sondern kranke Kinder zu behandeln hatten, seit 1863 auch mit Untersuchung der Schüler zum Turnen beauftragt waren. Key spricht sich hierüber nach der vorliegenden Übersetzung (S. 13f.) folgendermafsen aus: „So weit ich nachforschen konnte, waren in keinem Lande seit so langer Zeit besondere Schulärzte angestellt, wie bei uns (wenigstens an der Mehrzahl der Schulen), wenn auch diese Institution erst seit einigen Jahren eine festere Stellung durch die Vorschrift des Gesetzes von 1878 bekam: dafs jede Schule, an der es die Mittel hierzu giebt, einen Arzt anstellen soll. Aber die Einsicht ist noch so zurück, dafs der Rektor, wie Goldkuhl, einer der verdienstvollsten Schulärzte, auf der 11. allgemeinen Lehrerversammlung in Stockholm 1884 sagte, gewöhnlich, um seinen Bericht machen zu können, einen Arzt aufnimmt, der

---

[1]) Vgl. Zeitschrift f. d. Gymn.-Wesen XLIII (1889) S. 5.
[2]) Zeitschrift f. d. Gymn.-Wesen XLI (1887) S. 333.

die geforderte Besichtigung der Schüler hinsichtlich der gymnastischen Übungen besorgt und die kranken armen Schüler behandelt, während die wichtigste Bestimmung des Gesetzes, dafs der Arzt die Umstände untersuchen solle, die schädlich auf den Gesundheitszustand der Schüler einwirken könnten, und dem Rektor mit Rat und Aufklärung an die Hand gehen solle, wie den vorhandenen Angelegenheiten abzuhelfen sei, blofs auf dem Papier Wache gestanden hat." Key bemerkt daher (S. 204), dafs aufser der rein pädagogischen eine sanitäre Inspektion erst noch einzurichten ist.

Die Überbürdung ist nach Key in den schwedischen Schulen ein Gegenstand der Klage geblieben. Die Angaben über die Arbeitszeit beruhten nach dem S. 103 f. mitgeteilten Verfahren im wesentlichen auf einwandsfreien Ermittelungen. Für Schule und Haus zusammen stieg dieselbe mit Einrechnung der Gymnastik auf den vollklassigen Schulen in den obersten Klassen von der Minimalzahl von 10 Stunden täglich bis auf die Mittelzahl von 14¼ Stunden. Davon kamen auf die obligatorische Arbeit in der Schule, nach Abrechnung der Gymnastik, die Durchschnittszahl von 5,37 in der Lateinlinie, und von 5,54 in der Reallinie, im Hause dagegen 5,11 und bezw. 5,5 Stunden. Auf der untersten Stufe waren die Zahlen für Schule und Haus zusammen im Durchschnitt 6,24 (ohne Gymnastik), für die Schule allein 5,3 und für das Haus 1,21. Rektor Östrand fand auf der Lehrerversammlung in Örebro (s. S. 12) das „zu viel" vorzüglich in der Anzahl, nicht in dem Umfange der Gegenstände. Key hat sein eigenes Urteil aus persönlicher Beobachtung von einem früheren Anlafs her (S. 268) wiederholt. „Nicht genug mit den physischen Widerwärtigkeiten unseres herrschenden Schulsystems sind der psychischen gewifs nicht weniger. Durch die Vielwisserei wird ja der Knabe und der Jüngling gezwungen, in jagender Aufeinanderfolge seine Aufmerksamkeit und seine Arbeit der ganzen Reihe von Gegenständen, welche ihm die Schule auferlegt, zu widmen. Er mufs alles verschlingen, aber er ist nicht imstande, das gehörig zu verdauen und seinem Wesen einzuverleiben, was er verzehrt hat. Er wird nicht ein naturgemäfs wachsender geistiger Organismus, er wird ein geistiger Schwamm, aus welchem man schliefslich recht viel allgemeine Gelehrsamkeit auspressen kann, aber diese sitzt lose und hat mit seinem Wesen wenig Zusammenhang."

Für den hohen Prozentsatz des mangelhaften Gesundheitszustandes kommen nächst den Angaben für den Schuleintritt die einzelnen Krankheiten in Betracht, welche Gegenstand der Untersuchung gewesen sind. Die erste der aufgestellten Fragen für dieselbe bezog sich auf Bleichsucht und Blutarmut. Dafür ergab sich in den vollklassigen Schulen ein Prozentsatz von 15: in der untersten Klasse erschien nahezu jeder 7. Knabe behaftet. Demnächst stellte sich heraus, dafs jeder 6. bis 8. Knabe an Kopf-

schmerz litt. Oft wiederkehrendes Nasenbluten wurde mit 6 pCt., Appetitlosigkeit mit 3 pCt., Augenleiden (aufser Kurzsichtigkeit) mit 5 pCt., Skrofeln mit 2,7 pCt., Nervosität mit 2 pCt., Rückgratsverkrümmung mit 1,5 pCt. ermittelt.

Bei einem Vergleich mit den in Dänemark angestellten Untersuchungen fand sich, dafs das Krankenprozent in den schwedischen Schulen höher war.

Für Myopie wurde die Beobachtung gemacht, dafs Knaben im Alter von 13 bis 14 Jahren weniger der Gefahr ausgesetzt waren, kurzsichtig zu werden, weil sie eine gröfsere Widerstandskraft zu besitzen schienen, die mit dem Beginn der Pubertätsentwickelung zusammenfiel.

Es giebt aber aufserhalb der Fälle, in denen die erkennbaren Thatsachen eine statistische Darstellung zulassen, ein Gebiet, welches derselben entzogen scheint. Man kann nicht leugnen, dafs langer Aufenthalt in geschlossenen Räumen bei wesentlich geistiger Beschäftigung, zumal in den Entwickelungsjahren der Kindheit und Jugend, einen schwächenden Einflufs auf die physische Kräftigung und eine Verminderung der Widerstandsfähigkeit gegen Erkrankungen ausübt. Diese Wirkungen lassen sich kaum messen und aus der Verbindung mit besonderen lokalen und sozialen Verhältnissen und mit Zufälligkeiten aller Art auslösen. Key hat gleichwohl mit vorsichtiger Berücksichtigung dieser erschwerenden Umstände an 10 ausgewählten Landesanstalten, worunter 3 in Stockholm, deren Beschaffenheit die möglichste Gleichartigkeit hatte, einen ansprechenden Nachweis geliefert, wie die Arbeitszeit auf den Gesundheitszustand einwirkt. Es wurde ermittelt, dafs von 3968 Schülern 2159 eine kürzere Arbeitszeit brauchten, als die gemeinsam berechnete mittlere Arbeitszeit ausmachte, während die übrigen 1809 über dieses Mafs hinausschritten. Das Krankenprozent betrug bei jenen 44,7 und bei diesen 47,9: die Differenz war also 3,2 pCt. Die Stockholmer Schulen allein ergaben eine höhere Differenz, nämlich beinahe 7 pCt., was mit einem von Hertel gefundenen Resultate in Kopenhagen übereinstimmte. Da das Krankenprozent für die schwedischen Schulen von vornherein grofs erscheint, so hat die Steigerung aus der Berechnung der Arbeitszeit freilich nicht gerade etwas Auffallendes. Anzuerkennen ist durchaus die Besonnenheit und Sorgfalt, mit welcher die Untersuchung geführt worden ist. Von grofsem Interesse erscheint, dafs bei einer weiteren Ermittelung über die Befähigung der Schüler für die minder begabten sich in Stockholm eine kürzere Arbeitszeit herausstellte (s. 164f.), was sich in Kopenhagen ebenfalls gezeigt hatte, wonach die allgemeine Ansicht, wie Key bemerkt, Bestätigung finden würde, dafs die Begabteren selbst mehr Lust zum Arbeiten haben, während die minder begabten Schüler, welche sich durch eigene Fortschritte nicht aufgemuntert fühlen, um jeden Preis ihre Schularbeiten los zu werden suchen. In

Schweden waren die Klassenvorstände veranlafst worden, selbst Angaben zu machen, wieviel Schüler Schwierigkeit hatten, dem Unterricht zu folgen. Der Prozentsatz fand sich auf den untersten Stufen am gröfsten. Er nahm in den vollklassigen Anstalten von 20,1 pCt. in der tiefsten Klasse (I. der gemeinsamen Linie) mit Regelmäfsigkeit ab bis zur höchsten Klasse der Lateinlinie, wo er 4.1 pCt. betrug, während er in der Reallinie nicht über 8 pCt. herabging und in verschiedenen Klassen Schwankungen zeigte. In den einzelnen Unterrichtsgegenständen schienen Schwierigkeiten besonders für Muttersprache, Deutsch, Lateinisch und Mathematik vorhanden zu sein, wie in Tabellenform klassenweise nachgewiesen ist.

Im nächstfolgenden Abschnitt ist dargestellt, wie die Arbeitszeit auf die Dauer der Schlafzeit zu wirken schien. Key macht die Bemerkung (S. 181), dafs von den 15jährigen Schülern 52 pCt. eine Schlafzeit von 8¼ Stunden hatten, wenn sie noch in der 3. Klasse safsen, aber blofs 14 pCt., wenn sie die obere VI. besuchten, welche nach dem Lehrplan die für dieses Alter bestimmte Klasse ist. Er urteilt, ein Schulplan, der für Schüler von 9 bis 18 Jahren bestimmt sei, müsse diesem Alter angepafst sein, aber nicht einem Alter von 12 bis 21 Jahren. Das Krankenprozent war bei kürzerer Schlafzeit 2,5 pCt. (in Stockholm 3,9 pCt.) höher als bei längerer Schlafzeit.

Die Schulräume werden nach den Ausmessungen hinsichtlich des erforderlichen Luftraumes im allgemeinen als zufriedenstellend bezeichnet, nicht aber hinsichtlich der Luftzuführung. Key sagt: „Nicht eine einzige allgemeine Schule in unserem ganzen Lande dürfte frische Luft enthalten, welche die berechtigten Forderungen der Gesundheitslehre erfüllen könnte“ (S. 199).

An zehn vollklassigen Anstalten hat festgestellt werden können, dafs von den Schülern, welche im „Akkord“ wohnen, 46,1 pCt. krank waren (S. 208). Im Elternhause wohnten, nach meiner Nachrechnung, 67 pCt., im Akkord 22,7, auf andere Weise 10,2 pCt. Für Kranke im Elternhause werden 47 pCt. angegeben. Das Verhältnis gestaltet sich also so, dafs das Krankenprozent für die im Akkord wohnenden Schüler beinahe dreimal ungünstiger war als für die im Elternhause wohnenden. Es ergab sich, dafs schon in der ersten Klasse etwas über ¼ Schüler nicht im Elternhause wohnten und die Zahl wuchs in der obersten Lateinklasse auf 57,9 pCt., also über die Hälfte. Key betont mit Recht, dafs der grofsen Zahl von Eltern, welche ihre Kinder fremden Händen anvertrauen sollen, die Zuversicht gegeben werden müsse, dafs dieselben wenigstens in der Schule unter den besten hygienischen Verhältnissen leben. Aber es erscheint ihm fast wichtiger, zu mahnen, dafs die Schule die Pflicht habe, auch die Hausarbeit zu überwachen, in freien Stunden Spiel und slöjd (Handfertigkeitsbeschäftigung) zu fördern und auf regelmäfsigen Schlaf zu dringen.

Nach den Vergleichen, welche von Key angestellt werden, ist die Arbeitszeit in den Schulen nirgends so hoch als in Schweden (S. 257f.). Seine eigenen Vorschläge, nach der von unten ansteigenden Reihenfolge der Klassen (I. bis VII, 2) und unter Zusammenrechnung der Schulzeit und der häuslichen Thätigkeit, gehen von 6 bis zu 9 Stunden täglich gegenüber der Mittelarbeitszeit, welche die Untersuchungen des Komitees für die drei unteren gemeinsamen Klassen und die Lateinlinie auf 6,55 bis 11,8 Stunden als bestehend nachgewiesen haben (S. 277). Gesang und Musik sowie Gymnastik sind in seiner Berechnung für das zulässige Mafs eingeschlossen. Der Hausarbeit räumt er in den zwei untersten Klassen 7 Stunden wöchentlich (1,10 täglich) ein, in den zwei folgenden Klassen 10, in der 5. Klasse 13, in der 6. 16, in der 7. 19 Stunden. Er bemerkt, dafs diese Berechnung schon auf der Grenze des äufsersten Mafses stehe, welches die Gesundheitslehre zulasse (S. 262), und urteilt, dafs sie doch auch für die Wirksamkeit der Schule zu grofsem Nutzen gereichen müsse. Ein zwölfjähriges Kind, welches täglich 10 Stunden Schlaf habe, seine Mahlzeiten ruhig einnehme und die notwendige Rast erhalte, welches aufserdem über eine Zeit von 3 bis 4 Stunden täglich für freie Spiele und Körperbewegungen verfügen könne, werde imstande sein, in einer weit kürzeren Zeit und mit weit mehr Kraft dieselbe geistige Arbeit auszuführen, die ein anderes Kind von demselben Alter ausführe, welches einen unzureichenden Schlaf von 7—8 Stunden und unzureichende Körperbewegung habe und welches mit erschöpftem Gehirn und Körper, einer trägen Blutzirkulation und herabgesetzter Respirationsthätigkeit den ganzen Tag und noch während eines Teiles der Nacht über seinen Lektionen sitze.

Vorbereitet sind diese Vorschläge besonders durch einen der wertvollsten Abschnitte des Buches über die Körperentwickelung in verschiedenen Altersperioden (S. 211—256). Auf den Gesundheitszustand in demselben lassen sich Schlüsse ziehen aus den Mafsbestimmungen für Körpergröfse (Länge) und Gewicht. Das Verfahren für diese Messungen ist einleuchtend erörtert, sorgfältige Zusammenstellungen und Vergleiche sind in Tabellenform gegeben. Key fafst das allgemeine Ergebnis dahin zusammen, dafs die Entwickelungsperiode, welche der Pubertätsentwickelung vorangeht und während welcher die Schüler die Schulklassen der vorbereitenden oder die untersten Klassen der Mittelschule durchmachen, eine Periode sei, in welcher dem Organismus eine schwächere Widerstandskraft eigen sei; ganz besonders steige die Kränklichkeit unmittelbar vor der Pubertätsentwickelung; während jener Periode dagegen, wo das jugendliche Leben mit all seiner schwellenden Kraft hervortrete, steige das Widerstandsvermögen Jahr für Jahr, das Krankenprozent sinke und erreiche mit dem letzten Jahre dieser Periode sein Minimum; darauf trete wieder

eine Periode verminderten Widerstandsvermögens ein, welche im allgemeinen die letzten Jahre des Schullebens umfasse (S. 251 f.). Die besonderen Resultate sind aber, wie Key ausdrücklich bemerkt (S. 246 f.), nicht ohne weiteres auf ein anderes Land mit anderem Klima als Schweden anwendbar[1]).

Noch ungünstiger als in den Knabenschulen waren die Ergebnisse einer Untersuchung in höheren Mädchenschulen, welche mehr oder weniger nach dem Muster der Knabenschulen eingerichtet sind. Das Krankenprozent stieg mit Einrechnung der Kurzsichtigkeit auf 65,7 pCt. und betrug im 10. Lebensjahre schon 47,6 pCt. Für Kurzsichtigkeit wurden im ganzen nur 4 pCt. berechnet. Von den zwölfjährigen Mädchen konnten nur 36 pCt. als gesund bezeichnet werden. Im 18. Lebensjahre wuchs das Krankenprozent bis 68,5. Auf Bleichsucht kamen 36,6 pCt., vom 7. Lebensjahr an gerechnet; das Maximum betrug 40 pCt. vom 16. Jahre an.

Der Verfasser der deutschen Bearbeitung, Leo Burgerstein, hat zunächst für Wien durch einen Vortrag in der Gesellschaft der Ärzte daselbst (abgedruckt in der Wiener klin. Wochenschrift 1890 Nr. 50) und einen anderen vor Mittelschullehrern (Österreichische Mittelschule V. Jahrgang, 2. Heft 1891) zu ähnlichen statistischen Aufnahmen angeregt. Er hat sich Anspruch auf gröfste Anerkennung für seine eifrige und sachkundige Thätigkeit zur Förderung der Schulhygiene erworben und gehört zu den ausgezeichnetsten Mitarbeitern auf diesem Gebiete.

Während die Untersuchungen von Key mehr dahin zielen, eine Vereinfachung des Unterrichts herbeizuführen, geht eine neue Schrift von A. Riant darauf hinaus, nicht blofs einen hinreichenden Schutz der körperlichen Kräftigung für die Jugend zu sichern, sondern vor allem das Zuströmen kränklicher und unbefähigter Schüler, die sich nach den Berufsarten drängen, welche eine höhere Bildung erfordern, zu dämmen und dadurch die mit geistiger Anstrengung verbundenen Gefahren für die Gesundheit weiter Kreise zu beschränken. Der Titel der Schrift ist:

Le surmenage intellectuel et les exercices physiques. Paris, Librairie J.-B. Baillière et fils, 1889. 312 S.

Die Übertragung des Ausdrucks surmenage, welcher nach Littré bedeutet: exciter une bête de somme ou autre, en la faisant aller trop vite ou trop longtemps, ist zum Losungswort eines wahren Kreuzzuges gegen Überbürdung geworden. Riant unter-

[1]) Bis einschliefslich des 12. Lebensjahres ist nach Keys Angaben das körperliche Wachstum der schwedischen Knaben gröfser als anderswo; im 13. Lebensjahre kommen ihnen die Knaben in Boston gleich und behalten ein Übergewicht bis zum 18. Jahre; im 19. Jahre scheinen wieder die schwedischen Jungen den Sieg zu gewinnen.

Für deutsche Verhältnisse enthält der Abschnittt über die Schulbank in Eulenberg-Bachs Schulgesundheitslehre (s. weiterhin) S. 179 gute Angaben.

scheidet gegenüber den allgemeinen Angriffen zwischen surmenage volontaire und surmenage de contrainte ou imposé (S. 22). Überbürdung tritt ein bei den Schülern, qui résistent jusqu'au dernier moment, sauf à être contraints de faire, en dépit de leur inaptitude ou de leur dégoût, une besogne imposée. Er sagt (S. 123): Aujourd'hui ne serait-ce pas un anachronisme que de s'insurger contre l'enseignement classique? C'était bon quand il était le seul offert à l'élève, quelles que fussent ses aptitudes. Maintenant, le choix ne manque plus. Eine Statistik der Opfer geistiger Überbürdung giebt es nicht (S. 26). En ce qui concerne notre pays, les renseignements exacts nous font à peu près défaut. Il faut recourir aux statistiques étrangères (S. 87). Es wird darauf aufmerksam gemacht (S. 32): On dit ce que l'école, ce que le lycée produisent; on oublie de constater ce qu'ils reçoivent. Für eine Menge Schüler (un nombre infiniment grand) hat man kein Recht, die Schule verantwortlich zu machen: la santé était compromise, bien avant le surmenage. Ein maſsloser Zudrang, welchem keine Verwendung im Leben entsprechen kann, findet statt: les professions dites libérales ne sont plus accessibles à la moitié des prétendants [1]). Die Schule hat auch ehemals ernste Aufgaben gestellt. Ce qui est nouveau, c'est que les difficultés auxquelles se soumettaient autrefois les esprits d'élite, tous ont aujourd'hui la prétention de les aborder.

Es scheint, daſs Riant die Möglichkeit eines statistischen Nachweises der ungünstigen Wirkungen des Schullebens überhaupt dahingestellt sein läſst. Er sieht eine Erschwerung darin, daſs gewisse Leidenszustände erst nach dem Abgang würden festgestellt werden können und andere schon vor dem Eintritt in die Schule im Keime vorhanden, aber noch nicht bemerkbar sind. Aber er nennt unter denjenigen Nachteilen für die Gesundheit, welche in der Schulzeit hervortreten, nach Lagneau (Du surme-

---

[1]) Für Preuſsen berechnet die Denkschrift von W. Lexis über die dem Bedarf entsprechende Normalzahl der Studierenden (als Manuskript gedruckt) S. 62 den Überschuſs im Wintersemester 1890/91 bei den evangelischen Theologen auf 926, bei den Juristen auf 886, bei den Medizinern auf 1576. Für Mathematiker und Philologen ist nur eine Schätzung angegeben (S. 60, Anm.), wonach der Überschuſs aus dem Sommer-Semester 1890 im folgenden Wintersemester bei den Mathematikern von 19,4 pCt. auf 14,6 pCt., bei dem Philologen von 6,5 pCt. beinahe auf 0 gekommen ist. Es wird aber bemerkt: „Gleichwohl ist damit nur erreicht, daſs die Lage der Kandidaten etwa von 1896 an nicht mehr schlimmer wird. Denn wenn auch vom Sommer 1891 ab die Frequenz dauernd auf dem Normalstande bliebe, so würde die gegenwärtige Wartezeit sich deshalb nicht verkürzen, sondern vielmehr in den nächsten Jahren noch zunehmen. Denn im Jahre 1891/92 kommen erst diejenigen zur Prüfung, die im Winter-Semester 1886/87 ihre Studien begonnen haben, und diese, sowie die folgenden Semesterklassen bis 1891 liefern noch immer Überschüsse, durch welche sich das Kontingent der wartenden Kandidaten, allerdings in mehr und mehr abnehmendem Maſse, vergröſsert."

nage et de la sédentarité dans les écoles. Paris 1886), obwohl ohne Unterscheidung der Folgen des surmenage und der sédentarité: myopie, déformations, troubles digestifs, lésions dentaires, phthisie, troubles nerveux. Er beschäftigt sich dafür mit der Frage, wie durch körperliche Kräftigung die Folgen von geistigen Anstrengungen ausgeglichen werden können. Il ne faut pas croire que moins on exerce le corps, plus on développe l'intelligence. Er legt Wert darauf, dafs die Schüler zu frischer Bewegung ermuntert, zum jugendlichen Spiel angeregt werden, während er behauptet, dafs der gymnastische Unterricht durch seine Schulmäfsigkeit nicht belebe. Il y a longtemps que nous avons dit son fait à la gymnastique, en tant que de collection d'exercices artificiels, monotones, méthodiques jusqu'à l'excès, et n'ajoutant qu'une leçon infiniment plus ennuyeuse à la série, déjà trop longue et impatiemment supportée, des leçons de la journée (S. 148). Veut-elle être réellement utile et remplir son but, il faut qu'elle se transforme, qu'elle cesse d'être cette triste et fatigante série d'exercices plus ou moins acrobatiques, numérotés, catalogués, étiquetés, alignés, où tout est prévu, arrangé, combiné (S. 149f.). Biant empfiehlt dagegen Marschieren auf ermüdende Entfernungen in freier Gegend, Sport und Spiele aller Art ohne umständliche Einrichtungen und ohne den Schein des Unterrichts, non de commande: aujourd'hui on les entraîne, on les fait jouer, s'exercer; on leur désigne des jeux, des exercices, dont la gamme est trés complète et s'étend des mouvements les plus anodins au plus violents (S. 181).

Sein abschliefsendes Urteil (S. 300f.) ist: Une journée de travail trop longue, des classes trop nombreuses, des études non interrompues par des repos assez fréquents, des programmes encyclopédiques, des examens, des concours multipliés, l'inexpérience des maitres, les méthodes d'enseignement défectueuses, . . . peuvent être considérées comme des causes particulièrement efficaces du surmenage intellectuel, . . . La diminution du temps de travail quotidien, de la durée des classes . . ., l'éducation classique réservée à ceux pour qui elle est réellement utile, . . . tels sont les éléments fondamentaux de la solution pédagogique de la question du surmenage[1] . . . Ces mesures sont excellentes pour lutter contre le surmenage; elles n'en garantiraient cepen-

[1]) Inzwischen sind neue Anordnungen für die Unterrichtsverfassung ergangen: Instructions, programmes et réglements de l'enseignement secondaire classique (Paris, librairie Delalain frères), rendues exécutoires par arrêtés des 28 janvier et 12 juin 1890. Dieselben beginnen mit der Bestimmung der Arbeitszeit: Le maximum des heures de travail sédentaire (classes et études, y compris le dessin) est fixé à six heures, dans les classes primaires et dans la division élémentaire; à huit heures, dans la division grammaire, à dix heures et demie en été et à dix heures en hiver, dans la division supérieure (non compris les cours préparatoires aux écoles du Gouvernement, tant que les programmes d'admission à ces écoles n'auront pas été modifiés).

dant pas si l'intelligence seule était exercée; si à la vie intellectuelle, même mieux mesurée, on n'ajoutait l'obligation d'exercices physiques quotidiens, pris au grand air; . . . si la gymnastique-récréation ne venait prendre la place de la gymnastique-leçon; si des jeux variés, nouveaux, acceptés, désirés par les élèves, n'étaient substitués aux jeux qu'ils repoussent ou qu'ils subissent etc.

Der zweite Abschnitt der Schrift von Riant bezieht sich auf surmenage intellectuel des adultes: hommes de lettres, savants, professeurs, artistes etc. (S. 193—294).

Eine Broschüre von Dr. Leopold Löwenfeld: Zur Mittelschulreform in Bayern (München 1891, 22 S.) giebt Bemerkungen vom ärztlichen Standpunkte. Sie enthalten ebenfalls eine Anklage der geistigen Überbürdung, welche Neurasthenieen zur Folge habe. Aber die mitgeteilten Beobachtungen sind gelegentlichen Ursprungs, und ihre Generalisierung ist nicht überzeugend. Man hat den Eindruck, dafs den daraus gezogenen Schlüssen immer schon ein Vorurteil vorangeht. Wenn statistische Zusammenstellungen für Bayern vermifst werden, so ist deshalb nicht logisch, einen Schlufs von Preufsen zu machen und weder für die Qualität des Schülermaterials noch für die Einrichtungen der Gymnasien ein anderes Resultat a priori zu erwarten, wie Verfasser S. 14 bemerkt.

In Preufsen ist die Frage der Überbürdung bis auf die letzten Jahre Gegenstand unausgesetzter, ja peinlicher Aufmerksamkeit gewesen. Schon die Denkschrift, welche 1882/83 dem Abgeordnetenhause vorgelegt und 1883/84 wieder aufgenommen wurde (s. Wiese Verordnungen, 3. Auflage, S. 277ff.), giebt davon Zeugnis, dafs es an Fürsorge seit den Anordnungen vom Jahre 1837 nicht gefehlt hat. Löwenfeld verlangt (S. 16) für die vier Gymnasialklassen in Bayern eine Herabsetzung des Zeitmaximums für die häuslichen Arbeiten an den vollen Schultagen auf 2 Stunden. Es wird aber wohl auch dort bei dem bleiben, was für Preufsen in der Ministerialverfügung vom 10. Nov. 1884 (bei Wiese a. a. O. S. 259) bemerkt ist: „Bedrückend und überbürdend wirken die Aufgaben für häusliche Beschäftigung nicht ausschliefslich, wohl nicht einmal hauptsächlich durch die Zeitdauer, welche sie in Anspruch nehmen. Bei einer Arbeit, welche mit Interesse an der Sache begonnen, mit dem Bewufstsein der eigenen Kraft und mit steigender Sicherheit ausgeführt wird, macht die Zeitdauer sich wenig bemerklich, vielleicht weniger, als die Rücksicht auf die körperliche Entwickelung und die geistige Erholung unbedingt erfordert; wird dagegen eine Arbeit mit Gleichgiltigkeit unternommen, im vergeblichen Ringen mit unbesiegbaren Hindernissen und mit dem Gefühle des Mifslingens fortgesetzt, so wird selbst eine mäfsige Zeitdauer zu einer drückenden, abspannenden Last. Der entschiedenste Schutz gegen eine Belastung der Schüler durch

die Ansprüche an ihre häusliche Arbeit liegt daher zunächst darin, dafs durch den Unterricht das Interesse an der Sache geweckt und die häusliche Arbeit vorbereitet sei."

Die Statistik der Schulhygiene hat sich in Deutschland besonders mit der Kurzsichtigkeit beschäftigt. Dieselbe hat am meisten dazu beigetragen, Versuche von äufserlichen Verbesserungen in der Einrichtung der Schulen zu unternehmen. Aber auch das Lehrverfahren ist unter diesem Gesichtspunkt einer Kritik unterzogen worden. Der Gedächtnisstoff soll auch zur Schonung der Augen beschränkt werden. Selbst der lateinische Aufsatz hat von dieser Seite einen Angriff erfahren, weil er vorzugsweise das Auswendiglernen zahlreicher Phrasen erfordere. Den Lehrern ist der Vorwurf gemacht worden, dafs es ihnen an Interesse für die Sache fehle. Hermann Cohn sagt in Kotelmanns Zeitschrift für Schulgesundheitspflege III (1890) S. 92f., es kümmere sich niemand darum, ob noch viele Generationen an den alten Tischen krumm sitzen; die Lehrer, die bisher keinerlei Initiative in den alten Schulen ergriffen hätten, heute statt der Ärzte mit der hygienischen Inspektion zu betrauen, sei deshalb unrichtig. Es hat aber auch ungeachtet regen Interesses noch kein Lehrer ein Verlangen darnach gehabt, dafs ihm diese Aufgabe übertragen würde. Die Frage der Myopie ist durch die bisherigen Untersuchungen selbst nach ärztlichem Urteil noch nicht zu einer befriedigenden Lösung gelangt. Aber das Ergebnis haben dennoch dieselben gehabt, dafs sie auch die Lehrer auf den Weg einer erfolgreicheren Beobachtung geleitet haben, soweit es innerhalb ihres Berufskreises ohne fachwissenschaftliche Kenntnis möglich ist. Die neueren Schriften von zwei ausgezeichneten Vertretern der Augenheilkunde, des früheren Professors in Giefsen v. Hippel (jetzt in Königsberg in Pr.) und des Professors Schmidt-Rimpler in Göttingen konnten daher auf lebhaftes Interesse rechnen.

v. Hippel hatte in einer gedruckt vorliegenden Rede, die er im Jahre 1884 als Rektor der Universität in Giefsen gehalten hatte, übertriebene Besorgnisse und Forderungen zurückgewiesen. Er bezog sich darauf, dafs das Beobachtungsmaterial seit Cohn auf 70 000 Fälle gestiegen sei, und bestritt auf Grund eigener Wahrnehmungen, dafs der Grad der Myopie von Klasse zu Klasse wachse. Gegenüber der Behauptung, dafs in deutschen Schulen die Myopie am häufigsten vorkomme, machte er darauf aufmerksam, dafs in den Schulen von Tiflis unter Armeniern und Georgiern mehr Myopen als von Cohn in den Breslauer Gymnasien gefunden worden seien, und dafs Augenuntersuchungen in einer Anzahl von Schulen in New-York ähnliche Ergebnisse, wie bei uns, gehabt haben. Er hob ferner hervor, dafs eine Zunahme gegen früher nicht nachzuweisen sei, weil die Methoden und Mittel der Beobachtung gefehlt haben, durch die man das Übel

jetzt aufsuchen könne, und dafs es auch jetzt noch nicht möglich gewesen sei, ein bestimmtes Verhältnis zu dem Zustande in der ganzen Bevölkerung zu ermitteln. Er erklärte daher, dafs die Klagen über mangelhafte Subsellien, ungenügende Beleuchtung, kleinen Bücherdruck nicht in dem Grade berechtigt seien, wie es die entstandene Agitation befürchten lasse.

v. Hippel hatte damals seit vier Jahren am Gymnasium zu Giefsen gegen Ende jedes Schuljahres die Augen der Schüler untersucht. Er hat dann seine Beobachtungen bis zum Ablauf von neun Jahren, also über den vollen Umfang der Gymnasialzeit fortgesetzt und über die an den Augen bemerkten Veränderungen genaue Aufzeichnungen gemacht. Die Ergebnisse sind von ihm in einer fachwissenschaftlichen Schrift veröffentlicht worden:

Über den Einflufs hygienischer Mafsregeln auf die Schulmyopie von Dr. A. v. Hippel. Giefsen 1889. 70 S.

Das Giefsener Gymnasium, dessen neues Schulhaus im Jahre 1879 bezogen worden ist, entspricht nach seinem Urteil in der baulichen Anlage, in der inneren Einrichtung und im Unterrichtsbetriebe allen hygienischen Anforderungen. Aber v. Hippel kommt zu dem Schlusse: „Trotz bester baulicher Beschaffenheit und zweckmäfsiger innerer Einrichtung einer Schule, trotz Vermeidung jeder Überbürdung der Schüler und regelmäfsiger ärztlicher Überwachung wird ein nicht unbeträchtlicher Teil derselben während der Schulzeit myopisch, bei einem anderen nimmt schon vorhandene Kurzsichtigkeit zu" (S. 57). Die Nachweise sind durch 17 Tabellen gegeben, in denen die Verhältnisse der Lichtbrechung und di Sehschärfe nach der Zahl der untersuchten Augen rechnungsmäfsig dargestellt sind. Die Brechungszustände (Refraktion) werden unterschieden nach Emmetropie (E) oder normaler Beschaffenheit und den drei Arten der Ametropie, nämlich Myopie (M) oder Kurzsichtigkeit, Hypermetropie (H) oder Übersichtigkeit und Astigmatismus (A), womit ein Zustand bezeichnet wird, in welchem die Lichtstrahlen überhaupt nicht zu einem Sehpunkte vereinigt, sondern ungleichmäfsig gebrochen werden.

Es ist von vornherein auffallend, dafs H. Cohn nach den Angaben in seiner Schrift vom Jahre 1867 (Untersuchungen der Augen von 10060 Schulkindern) bei den von ihm untersuchten Schülern zweier Gymnasien in Breslau einen gröfseren Prozentsatz von Emmetropen gefunden hat als v. Hippel am Giefsener Gymnasium. Dieser berechnet aus dem neunjährigen Zeitraum seiner wiederholten Beobachtungen (S. 18) einen Durchschitt von 62,4 pCt.; für Cohn ergaben sich dagegen aus seiner einmaligen Untersuchung 68,3 pCt., da er S. 23 die Zahl der Ametropen auf 31,7 pCt. angiebt[1]). v. Hippels neunjährige Durchschnittszahl

---

[1]) Cohn nennt gleichwohl in Kotelmanns Zeitschrift 1890 S. 86 u. 89 f. die Finsternis in den alten Breslauer Schulen eine himmelschreiende und be-

ist (nach Tab. II S. 21) für die Emmetropen nur um ein weniges geringer als die einjährige im ersten Jahre der Untersuchungen, wo dieselbe 63 pCt., betrug, und im letzten Jahre, wo 64 pCt. angegeben sind. Für den ganzen Zeitraum ist ein Herabgehen der Myopie von 27,6 pCt. auf 17 pCt., aber eine Zunahme der Hypermetropie von 7,4 pCt. bis 15,3 pCt. sowie des Astigmatismus von 2 pCt. auf 3,3 pCt. bemerkt. v. Hippel schreibt das Ergebnis für die Myopie dem wohlthätigen Einflusse des Gießener Gymnasiums zu. Aber es liegt nahe, den Einfluß in Betracht zu ziehen, den der Wechsel der Schüler durch Abgang und Aufnahme mit sich bringt, welcher im Laufe von neun Jahren nicht unerheblich zu sein pflegt. Wenigstens erklärt v. Hippel selbst (S. 53), daß die Zahl der Augen, die neun- oder achtmal untersucht werden konnten, sehr klein gewesen sei. Es bleibt daher zweifelhaft, ob die Verhältnisse innerhalb der Schule eine Verringerung der Myopie herbeigeführt haben. Wenn aber auch im ganzen das Verhältnis von Emmetropie und Myopie sich verbessert hat, so zeigen doch die Tabellen III—VI, daß im einzelnen von Klasse zu Klasse die Myopie in einer konstanten Zunahme begriffen war, da sie von 4,8 pCt. in Sexta bis 49,6 pCt. in Ober-Prima stieg. Es ist allerdings nicht zu übersehen, daß bei einer kleineren Zahl die Prozentberechnungen größere Verhältniszahlen ergeben. Indes lassen die Zahlen für Ober-Prima erkennen, daß 1881 von 14 Schülern 11, 1886 von 22 ebenfalls 11 myopisch waren; im Jahre 1889 war das Verhältnis von 28 Augen: 16 emmetropisch, 8 myopisch, 1 hypermetropisch, 3 astigmatisch.

Die Zunahme der Myopie in den oberen Klassen wird auf Tab. VIII mit dem Refraktionszustande der abgegangenen Schüler verglichen. Das Ergebnis würde von besonderem Interesse sein, weil die Zahl der abgegangenen Emmetropen bis einschließlich Unter-Prima verhältnismäßig groß erscheint, da sie die Zahl der abgegangenen Myopen in O. III um 63,5 pCt., in U. II um 39,5 pCt., in O. II um 40,3 pCt., in U. I um 39,8 pCt. überstiege. v. Hippel hatte bereits in seiner Rektoratsrede (S. 15) der von dem Ophthalmologen O. Becker in Heidelberg gestellten Frage Erwähnung gethan, ob sich nicht vielleicht unter denjenigen Schülern, welche aus einer der mittteren Klassen abgehen, um einen Lebensberuf anzutreten, der eine abgeschlossene höhere Bildung nicht verlange, viele normalsichtige Schüler befänden, während der größere Teil der Myopen sich dem Studium widme. Die Untersuchungen ergaben nach Tab. IV ein sprungartiges Ansteigen der Myopie für Unter-Sekunda (um 9 pCt.). Nach Tabelle VIII befanden sich in O. III unter den abgegangenen Schülern nur 6 pCt. Myopen, wärend die Durchschnittszahl der Myopen in dieser Klasse 24 pCt.

---

zeichnet Schulräume im dortigen Elisabeth- und Magdalenen-Gymnasium als augenmörderische Lokale und entsetzliche Schulhöhlen.

war. v. Hippel hielt daher für wahrscheinlich, dafs die am Giefsener Gymnasium bemerkte Thatsache allgemeinere Gültigkeit haben könne. Er will jedoch den Einflufs der Nahearbeit auf Entstehung und Fortschreiten der Myopie nicht unterschätzen, sondern nur sagen, dafs sie nicht allein die hohen Prozentsätze der Kurzsichtigkeit in den oberen Klassen herbeizuführen scheine. Indes ist aus Tabelle VIII zu ersehen, dafs die Zahl der abgegangenen Emmetropen in den unteren Klassen überhaupt gröfser war. Sie überwog die Zahl der Myopen in VI um 71 pCt., in V um 69,3 pCt., in IV um 63,2 pCt., in U. III um 57,9 pCt., dagegen in U. II um 39,5 pCt., in O. II um 40,3 pCt., in U. I um 39,3 pCt. Die Abnahme der Differenz ist hiernach in den unteren Klassen eine allmähliche und in den oberen Klassen eine fast verschwindende gewesen. Berechnet man ferner die Summe aller untersuchten Augen aus sämtlichen Jahrgängen nach den v. Hippel in Tab. VIII angegebenen Zahlen, so stehen der Gesamtzahl von 3762 nur 558 oder 14,8 pCt. Augen von abgegangenen Schülern gegenüber, die sich auf 8 Klassen von VI bis U. I und den Zeitraum von 9 Jahren verteilen. Der Schlufs auf das Überwiegen der Myopie bei den Schülern, die das Gymnasium bis zur obersten Klasse durchschreiten, im Verhältnis zu denjenigen, die aus tieferen Klassen abgehen, ist daher zu wenig gesichert, als dafs er zur Voraussetzung allgemeiner Gültigkeit führen könnte.

Hatte sich nun aber auch durch neunjährige Beobachtung für das Gymnasium in Giefsen die Zunahme der Myopie in den oberen Klassen bestätigt gefunden, so ist doch von v. Hippel in Tab. IX ersichtlich gemacht, dafs die geringeren Grade derselben nicht überschritten wurden. Mit Tab. X bis XII wird sodann nachgewiesen, dafs mit Myopie ein erhebliches Sinken der Sehschärfe nicht allgemein verbunden gewesen ist, sondern vielmehr ein günstiges Verhältnis stattgefunden hat. Es folgen noch fünf Tabellen, in denen pathologische Fälle und der Einflufs der Erblichkeit dargestellt sind.

Das Endergebnis hat v. Hippel in zwei Thesen zusammengefafst: „1. Trotz bester baulicher Beschaffenheit und zweckmäfsiger innerer Einrichtung einer Schule, trotz Vermeidung jeder Überbürdung der Schüler und regelmäfsiger ärztlicher Überwachung wird ein nicht unbeträchtlicher Teil derselben während der Schulzeit myopisch, bei einem anderen nimmt schon vorhandene Kurzsichtigkeit zu (S. 57). 2. Durch Befolgung richtiger hygienischer Grundsätze bei der äufseren Einrichtung der Schulen und der inneren Organisation des Unterrichts läfst sich die Häufigkeit der Myopie erheblich verringern, der Grad derselben in der übergrofsen Mehrzahl der Fälle in mäfsigen Grenzen halten und eine Herabsetzung der Sehschärfe meistens vermeiden; zugleich treten die mit Myopie verbundenen Komplikationen: Staphyloma posticum und Akkomodationskrampf seltener auf, als es sonst zu geschehen pflegt (S. 59).“

Gegenüber Cohn lehnt es v. Hippel ab, die Einführung besonderer Schulärzte zu empfehlen. Er erklärt für Begutachtung der Baupläne die Mitwirkung eines Medizinalbeamten für ausreichend und wünscht dieselbe für etwaige Revision der inneren Einrichtung in kürzeren als drei- bis fünfjährigen Fristen. Auch für das Eingreifen bei epidemischen Krankheiten erachtet er die der Medizinalbehörde zustehenden Befugnisse für genügend, deren Grenze er aber auch da findet, wo die Rechte der Familie und des Hauses eintreten; dafs er die Informierung der Lehrer für die wichtigsten Grundsätze der Hygiene verlangt, ist eine ebenso berechtigte wie unbestrittene Forderung.

H. Cohn hat auf v. Hippels Schrift eine Entgegnung in Kotelmanns Zeitschrift für Schulgesundheitspflege III (1890) S. 1—21 und 68—94 veröffentlicht. Er erklärt, perniziöse Fälle in seiner Statistik selbst nicht gehabt zu haben. Wenn er nach eigenen fortgesetzten Beobachtungen nicht für ausgeschlossen hält, dafs in späteren Jahren ein Fortschreiten der Myopie eintreten könne, so hat dies v. Hippel nicht bestritten; denn er sagt S. 2 nur, dafs die durch Nahearbeit erworbene Kurzsichtigkeit „in der Regel“ über die niederen und mittleren Grade nicht hinausgehe, sondern stationär werde und die Leistungsfähigkeit „gewöhnlich“ nicht beeinträchtige, wenn dieselbe auch den Gebrauch korrigierender Gläser für die Ferne nötig mache. Die Einrichtungen am Giefsener Gymnasium hat Cohn als befriedigende anerkannt, worin doch nun eine gewisse Beruhigung liegen mag. Er besteht zwar auf der Forderung schulärztlicher Aufsicht; aber er gesteht eine Ermäfsigung seiner früheren Bedingungen zu, wenn er sich damit begnügt, dafs der Schularzt bei Aufstellung der Lehrpläne nur etwaigen Rat erteile[1]). Er giebt das Verfahren an, wonach die Lehrer selbst zur Bestimmung der Sehschärfe mitwirken können. Er räumt ein, dafs bei Epidemieen ein Attest des behandelnden Arztes genüge. Wenn er zum Erweise des Nutzens, den die Schulärzte verschaffen, sich immer noch auf das Ausland beruft, so beweisen die Zeugnisse, welche ich in der Zeitschrift für das Gymn.-Wesen 1879 S. 4 Anm. mitgeteilt habe, und mein Bericht aus Keys Schulhygienischen Untersuchungen (oben S. 2), dafs die Zustände im Auslande ungleichartige sind.

Die bisherigen Untersuchungen haben auch das fachmännische Urteil nicht befriedigt, wie in der neuesten Schrift hierüber zugestanden wird. Diese ist:

H. Schmidt-Rimpler, Die Schulkurzsichtigkeit und ihre Bekämpfung, bearbeitet auf Grund von Schuluntersuchungen die im Auftrage des königl. preufs. Ministeriums für geistliche etc. Angelegenheiten angestellt wurden. Leipzig, W. Engelmann, 1890. 115 S.

Verfasser sagt S. 70: „Ich halte es augenblicklich noch für un-

---

[1]) Vgl. dagegen Zeitschrift f. d. Gymn.-Wesen XLIII (1889) S. 4.

möglich, einen strikten und absolut überzeugenden Beweis dafür zu liefern, dafs unsere schulhygienischen Mafsregeln in der That imstande sind, eine Verminderung der Kurzsichtigkeit herbeizuführen. Selbst die wiederholten Untersuchungen in denselben Schulen könnten nur dann ausschlaggebend sein, wenn sie einmal zu einer Zeit stattgefunden hätten, wo sehr ungünstige hygienische Verhältnisse bestanden, und dann später, wo dieselben nach allen Richtungen hin gebessert, aber keine anderen in Betracht zu ziehenden Veränderungen vorgekommen wären. Es müfste weiter dazwischen ein Zeitraum liegen, in dem eine ganze Generation die Schule durchgemacht hätte; bei den Schülern müfsten dagegen auch die Erblichkeitsverhältnisse gleich geblieben und schliefslich ihre Zahl so grofs sein, dafs sie Zufälligkeiten ausschlösse. Derartige Beobachtungen liegen bis jetzt nicht vor. Wir werden uns daher mit Wahrscheinlichkeitsgründen begnügen müssen, indem wir möglichst verschiedene Anstalten mit einander vergleichen.“ Aber er erklärt es doch für möglich, dafs eine dauernde Progression der Myopie für die künftigen Generationen durch hygienische und pädagogische Mafsregeln wohl vermieden werden könne.

Verfasser hat demnach seine Untersuchungen auf Beobachtungen gegründet, die nach gleichmäfsigen Grundsätzen an dem städtischen Gymnasium zu Frankfurt a. M., an den Gymnasien zu Montabaur und Fulda, dem Realgymnasium zu Wiesbaden und den Realgymnasien zu Limburg und Geisenheim angestellt worden sind. Die Untersuchungen haben zweimal stattgefunden, nach den Osterferien 1885 mit 1735 und im August und September 1888 mit 2002 Schülern. Die Zahl der Schüler, welche zweimal zur Untersuchung kamen, betrug 702. Eine beachtenswerte Differenz in den Durchschnittsprozenten der Kurzsichtigkeit zwischen den verschiedenen Kategorieen von Lehranstalten ist nicht nachweisbar gewesen (S. 14). Es hat sich aber auch hier gezeigt, dafs die Prozentzahl der Kurzsichtigen mit der Höhe der Klassen und dem Schul- und Lebensjahre zunimmt, aufserdem, dafs die Myopie auch nach dem 15. und 16. Lebensjahre entsteht.

Von Interesse ist, dafs Verfasser bei den zweimal untersuchten Schülern unterscheidet: 426, welche in dem Zwischenraume von 3¼ Jahren regelmäfsig fortgeschritten, und 276, welche zurückgeblieben waren. Bei ersteren hatte die Refraktion in 31,2 pCt. (133) eine Zunahme erfahren, bei letzteren in 26,8 pCt. (74). In den oberen Klassen der Gymnasien, einschliefslich U. II, zeigte sich die Zunahme bei den fleifsigeren in 33 pCt., bei den anderen Schülern in 27 pCt. Im Frankfurter (älteren) Gymnasium hat Schmidt-Rimpler durch Unterscheidung der um ein ganzes und ein halbes Jahr zurückgebliebenen Schüler noch eine Kategorie der faulsten abgesondert, von denen nur 13 pCt. kursichtig waren. Man weifs, dafs die Versetzung auch durch andere Gründe

als Faulheit aufgehalten werden kann. Dagegen befinden sich ziemlich oft unter regelmäfsig versetzten Schülern gerade solche, die sich eine Zeit lang vernachlässigt haben und eben deshalb ihr Aufrücken nur durch gröfsere Anstrengungen erreichen. Wenn dann die gröfsere Arbeit in die Wintermonate fällt, so kann die längere Dauer derselben bei Lampenlicht allerdings einen gewissen Einflufs auf schwächere Augen erklärlich machen, wie aus den Bemerkungen des Direktors Reinhardt zu der Beobachtung hervorgeht, dafs bei Wiederholung der Untersuchung in Frankfurt a. M. eine etwas stärkere Zunahme der Myopie vor der Osterversetzung (27,2 pCt.) gegenüber der Michaelisversetzung (20 pCt.) stattgefunden hat. Der Ertrag dieser Unterscheidungen erscheint indes bei der Möglichkeit der verschiedensten Nebenumstände, die einen Einflufs ausgeübt haben können, nicht von Bedeutung. Dafs aber unter den abgehenden Schülern der tieferen Klassen sich eine gröfsere Zahl von Emmetropen befinden und die bleibenden Schüler dieser die Zahl der Kurzsichtigen in den oberen Klassen vergröfsern, wie v. Hippel annahm, hat Schmidt-Rimpler nicht bestätigt gefunden. (Vgl. oben S. 13f.)

Es hat auch bei diesen Untersuchungen festgestellt werden können (S. 28), dafs der Prozentsatz derjenigen Schüler gering ist, welche nicht durch angeborene Anomalieen, sondern infolge der Nahearbeit während der Schulzeit gefährlicheren Augenaffektionen entgegengeht. Gleichwohl ist das Eintreten solcher Fälle nicht zu übersehen. Unter 41 Myopen höheren Grades waren bei 23 Vererbung oder angeborene Anomalieen anzunehmen und bei 5 nicht unwahrscheinlich, während bei 13 der Einflufs der Schule nicht zu leugnen war (S. 26). Es zeigte sich ferner, dafs die Sehschärfe bei steigender Myopie abnahm. Die höheren Grade der Kurzsichtigkeit fand Schmidt-Rimpler im Vergleich zu der Gesamtheit der Myopen für die ersten 5 Schuljahre bei 0,2 bis 0,4 pCt., für die nächstfolgenden 5 Schuljahre bei 2 bis 2,3 pCt., bei mehr als 10 Schuljahren in 6 bis 6,4 pCt. In der gröfseren Zahl dieser Fälle lag die Ursache, wie bemerkt, nicht in den Schulanstrengungen (S. 36); aber für die niederen Grade trat der Einflufs der Erblichkeit mehr zurück (S. 37). Verfasser erklärt, dafs eine Übereinstimmung des Ansteigens der Myopie mit der Erblichkeit nicht besteht. Er bemerkt, dafs trotz starker erblicher Belastung die Zahl der Myopen innerhalb der allgemeinen Grenzen bleibe und andererseits auch ohne Vererbung dieselbe Höhe erreiche. Gleichwohl hält er für erwiesen, dafs unter gleichen Verhältnissen die erblich belasteten Schüler häufiger kurzsichtig werden (S. 39).

Der Ophthalmologe Stilling in Strafsburg hatte in den letzten Jahren (1888/89) eine Disposition zur Kurzsichtigkeit in einer Verschiedenheit des Baues der Augenhöhle zu erkennen geglaubt. Schmidt-Rimpler erklärt sich nach eingehender Prüfung gegen diese Theorie und die daraus gezogene Folgerung, dafs die Myopie-

frage eine Rassenfrage sei. Er bezweifelt, dafs die Untersuchungen Kirchners an zwei Berliner Gymnasien, wobei eine Unterscheidung zwischen jüdischen und nichtjüdischen Schülern gemacht werde, einen sicheren Schlufs gestatte.

Von Bedeutung ist die Versicherung (S. 65), dafs es sich in den Schulepidemieen Mittel-Deutschlands nicht um Trachom (im Volksmunde: ägyptische Augenkrankheit), sondern um Schleimhautentzündung (conjunctivitis follicularis) oder akute Katarrhe gehandelt hat. Die Schleimhaut sei überhaupt in der Jugend empfindlicher und müsse besonders gegen Verunreinigungen geschützt werden. Es empfehle sich daher, jede Schulklasse bezw. Treppe täglich unter Besprengung mit Wasser kehren zu lassen, Tische, Bänke etc. zu putzen, zweimal wöchentlich den Fufsboden mit feuchten Sägespänen zu bestreuen und zu kehren, allmonatlich aber eine gründliche Reinigung vorzunehmen (S. 69).

Es ist selbstverständlich, dafs Verfasser die Aufmerksamkeit auf Verminderung der Nahearbeit lenkt und die günstigsten Bedingungen für dieselbe verlangt (S. 77 f.). Er erörtert ferner die Lichtverhältnisse für Fenster und Beleuchtung und empfiehlt für Subsellien eine Differenz (Entfernung der Tischfläche vom Sitz), welche ⅙ der Körpergröfse + 4 cm beträgt, wobei das Wechseln der angewiesenen Plätze durch Certieren ausgeschlossen sei. Er erklärt positive Distanz auf 2 bis 3 cm noch für zulässig, verlangt auch in Zeichensälen geneigte Tischplatte und Lehne, Verhinderung der Kopfbeugung, schiefe Lage des Schreibheftes in einem Winkel von 45 Grad, aber gerade vor der Brust des Schülers. Beim Lesen sollen die Bücher mit der Hand oder mit Hülfe eines Lesebrettes etwa 40 bis 50 Grad geneigt gehalten werden. Der Wandanstrich soll hellgrau sein und mit Ölfarbe wenigstens bis über Meterhöhe ausgeführt werden, Dielen von Eichenholz und geölt oder bei Tannenholz mit Deckfarbe und Lack gestrichen. Zentralheizung wird wegen Reinhaltung ued Staubfreiheit vorgezogen. Es folgen Vorschriften über Schreibmaterial und Bücherdruck. Schiefertafeln werden verwiesen, weil der stärkere Druck des Griffels für Grundstriche eine Herabbewegung des Kopfes verursache und zu schlechter Haltung verleite, während sich durch Schreiben mit Blei auf Papier dieser Übelstand verhüten lasse. Für leicht lesbaren Druck soll die Höhe des *n* (d. h. der nicht nach oben und unten ausgezogenen Buchstaben) mindestens 1,5 mm sein; die Approche (Entfernung zwischen zwei Buchstaben) 0,75 mm betragen, die Zwischenräume zwischen den Zeilen 2 bis 2¼ mm, die Länge der Zeilen 100 bis 110 mm. Die lateinische Antiqua wird empfohlen.

Man soll den Kindern Gelegenheit geben, den Blick in die Weite zu richten: die Erholungspausen werden daher auch aus diesem Grunde reichlicher bemessen. Zur Verkürzung der Nahearbeit sei eine Beschränkung des Auswendiglernens und unter diesem Gesichtspunkte (s. oben S. 11) auch die Abschaffung des

lateinischen Aufsatzes geboten, dem überdies Schuld gegeben wird, dafs er die Entwickelung eigener Gedanken und der individuellen Form des Ausdrucks schädige. Dem geehrten Verfasser ist nicht bekannt, dafs diese Folge nur bei unrichtiger Behandlung der Sache stattfindet und beim Übersetzen gegebener Texte aus dem Deutschen viel leichter eintreten kann.

Ich füge mit Übergehung anderer Ausstellungen und Wünsche des Verfassers schliefslich nur hinzu, dafs derselbe die Beaufsichtigung durch einen Schularzt verlangt. Wir sind dem Verfasser für reiche Anregung Dank schuldig. Die fachwissenschaftliche Belehrung seitens einer so anerkannten Autorität ist dem Lehrerstande umso willkommener, als derselbe für wohlgemeinte ärztliche Unterstützung durchaus empfänglich ist, wenn ihm auch in offenen höheren Unterrichtsanstalten eine Bevormundung durch sogenannte Schulärzte entbehrlich erscheinen und unerwünscht sein mag.

Noch vor dem Erscheinen der Schrift von Schmidt-Rimpler hat der Direktor an der Realschule bei St. Johann in Strafsburg i. E., Dr. Hubert H. Wingerath unter dem Titel: Kurzsichtigkeit und Schule (Berlin 1890. 37 S.) einen kurzen, aber auf umfassender Kenntnis der Litteratur beruhenden Nachweis der Verhandlungen über den Gegenstand gegeben. Es ist aus demselben erkennbar, dafs die Schulmyopie nicht als ein Krankheitsprozefs anzusehen und von einer Erkrankung der Augen, durch welche Kurzsichtigkeit verursacht wird, wohl zu unterscheiden ist. Ihre Entstehung wird aus der Beschäftigung mit Naharbeit erklärt, welcher sich die Sehkraft anbequemt. Die Statistik zeigt eine Unsicherheit, die aus ungleichen Verhältnissen in den Untersuchungsmethoden entspringt. Vermifst wird besonders die Berücksichtigung der parallelen Altersklassen in der Bevölkerung, wie auch in dem Gutachten der preufsischen wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen vom 19. Dezember 1883 bemerkt ist (s. Wiese, Verordnungen I³ S. 299). Die ungünstigen Räumlichkeiten alter Schulhäuser haben sich zuweilen in ihrem Einflufs auf das Sehvermögen nicht nachteiliger gezeigt als neue Gebäude. Gerade für das Gymnasium zu Frankfurt a. M., wo Schmidt-Rimpler Untersuchungen angestellt hat, wird (S. 19) darauf aufmerksam gemacht, dafs in dem neuen Hause gegen früher eine Zunahme der Kurzsichtigkeit um 5 bis 6 pCt. beobachtet worden ist. Von Donders[1]), der die Myopie zuerst als eine

[1]) F. C. Donders in Utrecht hat zuerst Untersuchungen über „die Anomalieen der Refraktion und Akkomodation des Auges“ in englischer Sprache herausgegeben. Eine deutsche Ausgabe erschien unter seiner Mitwirkung von Dr. Otto Becker zu Wien 1866. Dieses Werk ist nach der Erfindung des Augenspiegels durch Helmholtz (1851) für die Ophthalmologie bahnbrechend gewesen. Die Menge der Hinweisungen auf dasselbe in der medizinischen Litteratur machte einen neuen Abdruck zum Bedürfnis, welcher mit gleicher Paginierung 1888 erschienen ist.

wirkliche Krankheit bezeichnet hat, konnte angeführt werden, dafs derselbe von dieser Ansicht zurückgekommen sei (S. 24). Verfasser erkennt daher nur an, dafs die Myopie ein Opfer sei, welches die Kulturentwickelung auferlege, und bemerkt richtig, schon mit Berufung auf die zutreffende Beschreibung, welche Aristoteles (*Περὶ ζώων γενέσεως* V 1 ext.) von derselben giebt[1]), dafs sie nicht als ein Leiden unserer Zeit allein anzusehen sei. Während man aber sich nicht genug thue, um die nachteiligen Folgen des Schulbesuchs für die Sehkraft zu schildern, vergesse man die hygienischen Vorteile desselben gegenüber den unvermeidlichen Übelständen, die in Haus und Familie vielfach vorhanden seien. Verfasser führt einen Ausspruch des Breslauer Ophthalmologen Prof. Dr. Förster an (S. 18): „Die Jugend wird nicht in der Schulstube myopisch, sondern zu Hause" (Breslauer ärztliche Zeitschrift 1886). Aber er sieht darin nicht eine Entbindung der Schule von der Pflicht der gebührenden Fürsorge. In der Schularztfrage verhält er sich ablehnend. Er erklärt für ausreichend, wenn ein erfahrener Arzt in Schulkommissionen Sitz und Stimme hat oder dem Kreisphysikus innerhalb gewisser Grenzen eine Beaufsichtigung übertragen wird.

Auch der Stadtschulrat Professor Dr. Bertram zu Berlin hat in einem Vortrage in der deutschen Gesellschaft für öffentliche Gesundheitspflege daselbst am 25. Februar 1889 (Deutsche Medizinalzeitung 1889) von neuem darauf aufmerksam gemacht, wie unklar die Forderung noch immer sei, Schulärzte zu beschäftigen. Man habe eine allgemeine Überwachung der Schuleinrichtungen von einer medizinischen Überwachung der Schüler zu unterscheiden, die einen unmöglichen Aufwand von Zeit und Kosten erfordere. Würde allein in Berlin auf einmalige Untersuchung der in die Schule eintretenden Kinder für einen einzelnen Schüler nur eine Zeit von fünf Minuten angenommen, so ergebe sich bei der vorhandenen Zahl und bei einer täglich vierstündigen Schulzeit schon eine Summe von 325 Untersuchungstagen. Wenn in Antwerpen Schulärzte vorhanden seien, so gelte das dort nur für Armenschulen, und es sei auffallend, dafs gerade die Länder, in welchen das Lehrerpersonal (nämlich an niederen Schulen) am wenigsten ausgebildet sei, Belgien und Ungarn, am ehesten mit Schulärzten vorgegangen seien. Wenn man aber den Einflufs der Schule auf die Gesundheit erwäge, so komme auch die heilsame Wirkung in Betracht. Die Schule sei selbst eine der vorzüglichsten hygienischen Einrichtungen geworden. *Mens sana in corpore sano* bedeute auch, der gesunde Geist halte den Körper gesund. Alle Schulübel seien verschwindend klein gegen das grofse Übel,

---

[1]) Das Wort *μυωπία* findet sich erst bei Actius (saec. VI); Oreibasios (saec. IV) gebraucht den Ausdruck *μυωπίασις*, auch schon Galenos (saec. II). Vgl. J. Hirschberg, Wörterbuch der Augenheilkunde. Leipzig 1887.

welches eintreten würde, wenn die Schule als ein Übel empfunden würde.

Schulrat Bertram hat auf der 11. Versammlung des deutschen Vereins für öffentliche Gesundheitspflege zu Hannover (1885)[1]) für seine Thesen in betreff der hygienischen Beaufsichtigung eine nahezu einstimmige Annahme erlangt. Die ärztliche Seite war zahlreich vertreten. Jetzt ist ein Vorwurf heftigen Auftretens gegen ihn erhoben worden, der vielmehr seinen Gegner treffen würde. Die Behauptung, welche den Sachverhalt umkehrt, stammt von einem Mitgliede der Sanitätskommission in Prag, Dr. Theodor Altschul, der eine Schrift: Zur Schularztfrage (Prag 1890. 80 S.) veröffentlicht hat.

Altschul greift der Erörterung vor durch die Behauptung, dafs die Notwendigkeit der Einführung von Schulärzten erwiesen sei, obgleich er (S. 12) selbst zugesteht, dafs die Frage in Deutschland noch eine offene und (S. 23) auf dem Wiener Kongresse (1888) nicht weiter gekommen sei. Ein Schularzt ist nach seinem Entwurf einer Amtsordnung ein nach provisorischer Beschäftigung lebenslänglich angestellter Arzt, der an einer inländischen Universität promoviert sei. Auch die Behauptung, dafs die Thatsache des Vorhandenseins von Schulkrankheiten erwiesen sei, ist nicht zutreffend. Die Schrift mengt Richtiges und Unrichtiges durcheinander. Wunderlich ist die Vergleichung der Schulhygiene mit dem Schutze, welchen der Staat der Gesundheit der Arbeiter gewähre (S. 28). Mitwirkung der Lehrer wird allerdings für nötig gehalten. Es wird verlangt (S. 35), dafs sie die geistig beschränkten Schüler herausfinden, um sie dem Arzte zu bezeichnen, der dann zu untersuchen hat, ob unbefriedigende Auffassung ein Symptom von Ohrenleiden oder Nasenkrankheiten sei. Es darf bezweifelt werden, ob mit dieser Schrift der Sache selbst ein nützlicher Dienst geleistet werde.

In der Frage der Schulkrankheiten scheint Altschul von den Masern selbst nicht anzunehmen, dafs sie dahin gehören. Auf dem X. internationalen medizinischen Kongresse zu Berlin im Jahre 1890 hat derselbe nach den gedruckten Verhandlungen (Bd. V, 15. Abt.) darauf hingewiesen, dafs in Prag die überwiegende Mehrzahl der Erkrankungen vom 1. bis 5. Lebensjahre eingetreten sei; ferner ergebe sich aus der Mortalitätsstatistik für Berlin, Breslau, Dresden, München, dafs die Ausschliefsung vom Schulbesuch die Masernmortalität nicht beeinflusse, sondern dafs Epidemiejahre mit freien Zeiten fast typisch abwechseln. Übrigens hat er aber mit Recht in der bezeichneten Versammlung die Notwendigkeit einer zuverlässigen Krankenstatistik betont, welche fast vollständig fehle, und hervorgehoben, dafs erst auf einer solchen Grundlage Verordnungen zur Ver-

[1]) Vgl. Zeitschrift f. d. Gymn.-Wesen XL (1886) S. 3 f.

hütung von Infektionskrankheiten durch die Schule erlassen werden können. Er fügte übrigens in der Diskussion hinzu, dafs die Mangelhaftigkeit der Statistik meist von den Ärzten selbst verschuldet werde, die ein lückenhaftes Material liefern, weil sie, wie er sagt, die Anzeigepflicht nicht hinreichend ernst nehmen.

Sonst wurde die Schulhygiene auf dem Berliner Kongrefs nur durch eine Diskussion über Diphtherie berührt. In den Thesen von Löffler (Greifswald) wurde die Fernhaltung erkrankter Kinder auf vier Wochen bemessen. Altschul erhob das Bedenken: wenn man bei Pocken, Masern, Scharlach, Diphtherie die erkrankten Kinder und ihre Genossen wochenlang von der Schule fernhalte, so fürchte er, dafs man in schlechtsituierten Städten seine Kinder fast gar nicht zur Schule schicken könne. Er bemerkte aufserdem, dafs in dem neuen Stadtteile von Prag elegante Musterbauten der Sitz einer Diphtherieepidemie gewesen seien; die Feuchtigkeit könne dabei eine Rolle spielen, aber nicht die Armut und die Dunkelheit.

Eine Bearbeitung des gesamten Stoffes, der sich nach den bisher in Betracht gezogenen Fragen und den Anordnungen der Behörden bei uns darbietet, haben der Geheime Obermedizinalrat Dr. Eulenberg zu Bonn und der Direktor des Falk-Realgymnasiums zu Berlin, Dr. Bach, im Frühjahr v. J. vollendet. Der Titel lautet:

Schulgesundheitslehre. Das Schulhaus und das Unterrichtswesen vom hygienischen Standpunkte für Ärzte, Lehrer, Verwaltungsbeamte und Architekten. Berlin, J. J. Heines Verlag, 1891.

Das Buch ist ein Repertorium für alle Arten von Schulen und gewährt durch die Reichhaltigkeit seines Inhaltes auf 636 Seiten die erwünschteste Auskunft und Belehrung, welche unter geeigneter Erklärung der unvermeidlichen technischen Ausdrücke aus Spezialuntersuchungen allgemein verständlich gehalten und nach Bedürfnis durch eingedruckte Holzschnitte anschaulich gemacht ist.

Nach einem historischen Überblick für das Unterrichtswesen werden die Schulbauten behandelt. Für den Grundboden wurden die mineralische Beschaffenheit, das Grundwasser und die Bodenluft erörtert und Untersuchungsmethoden angegeben. Die hiervon abhängige Wahl des Bauplatzes und die sonstigen Erfordernisse desselben für Luft und Licht, die Beschaffenheit der Umgebungen und der Schulwege, die Bedürfnisse für Turnen und Spiele, Aborte, Brunnen, Schulgarten werden in Betracht gezogen. Es folgen die Normativbestimmungen für die Bauausführung, betreffend die Baumaterialien, Holz oder Stein, bei welchem die Durchlässigkeit für Luft Bedingung ist. Bezüglich des sogenannten Schwammes kann eine wissenschaftliche Untersuchung des Kustos

am botanischen Museum zu Berlin, P. Hennings[1]), der Beachtung empfohlen werden, nach welcher das Mycelium am Baume entsteht und mit dem frischen Holze eingeschleppt, aber durch hinreichende, wenigstens einjährige Austrocknung vor Einfügung der Balken und Bretter getötet wird. Fundamentierung, Kelleranlage, Erdgeschofs und Obergeschofs werden erläutert. Für innere Wände wird die Verwendung von weniger durchlässigen Ziegelsteinen und das Einbauen von Wandschränken empfohlen, die einer Beschränkung des Raumes vorbeugen. Die Deckenkonstruktion soll das Aufsteigen verdorbener Luft hindern. Als Füllmaterial wird Kalkmehl angeraten. Zur Besprechung kommen darauf Dachkonstruktion, Treppenbau, Schornsteinanlage („der Schornstein ist die Seele der Heizung"), Umfassungsmauern, bei denen die Herstellung von Luftschichten von besonderer Wichtigkeit ist, Orientierung, Fenster und Fenstervorhänge, Prüfung der Trockenheit des Mauerwerks, Sicherung gegen Feuersgefahr. Unter den Nebenanlagen werden die Bedürfnisanstalten eingehend behandelt; die Richtung östlich vom Schulhause, unter Trennung von demselben, aber möglichster Verbindung mittels bedeckter Zugänge wird als die beste bezeichnet. Der Schulbrunnen soll auf der entgegengesetzten Seite angelegt werden. Für chemische Untersuchung des Brunnenwassers wird das Verfahren von Dr. Boehr beschrieben, aber hinzugefügt, dafs es der Ergänzung durch bakteriologische Untersuchung bedarf.

Zur baulichen Einrichtung der Lehrzimmer erscheinen Vorzimmer nötig, um Oberkleider, Regenschirme u. dgl. abzulegen. Die Eintrittsthür soll nicht im Rücken der Schüler sein. Fenstervorhänge, Flächenraum, Fufsboden, Wandanstrich, Holzbekleidung der Wände werden betrachtet. Für die Schulbank wird eine umfassende Darstellung der bisherigen Systeme mit Hinzufügung von Zeichnungen gegeben und bemerkt, dafs man sich gegenüber der künstlichen und nicht selten sehr komplizierten Einrichtungen wieder mehr der einfachen Konstruktion der Subsellien zuneigt, wenn auch im allgemeinen zweisitzige vorgezogen werden. Es wird aber darauf aufmerksam gemacht, dafs der in Italien eingeführte Gebrauch von Sesseln versucht werden möchte und hierzu Bezug genommen auf die Erfahrungen im Waisenhause zu Rummelsburg bei Berlin, von denen Bertram in dem oben (S. 20) angeführten Vortrage berichtet hat. Empfohlen wird Kreuzlehne beim Schreibunterricht und Rückenlehnung für die Schreibpausen, beide als Rahmen an jedem einzelnen Banksitz befestigt und an die Wand des nächst hinteren Tisches angelehnt. Voraussetzung ist, dafs die Schüler nach ihrer Körpergröfse auf die

---

[1]) Vgl. P. Hennings, Der Hausschwamm und die durch ihn und andere Pilze verursachte Zerstörung des Holzes. Berlin, Polytechnische Buchhandlung, 1891. 41 S.

Plätze verteilt werden und eine Platzveränderung durch Certieren nicht stattfindet. Ein in Bonn gemachter Versuch mit der Eulenbergschen Bank hat sich dort bewährt (S. 222 Anm.).

In dem sich anschliefsenden Abschnitt über Lesen, Schreiben und Zeichnen werden dargestellt die Erfordernisse für Bücherdruck, Lage des Schreibheftes, Schriftart, Körperhaltung beim Schreiben, die Schreibbewegungen und die Schreibmaterialien. Erwähnung hätten noch die geeigneten Federhalter verdient. Die Stuhlmannsche Methode für Zeichenunterricht wird abgelehnt.

Die folgenden Kapitel handeln von der Beheizung und Ventilation und von der Schulluft. Kaminheizung scheint unanwendbar. Lokalheizung wird für verschiedene Arten von Öfen besprochen. Da die Luftbewegung und die Absaugung der Luft am Fufsboden von sanitärem Belang ist, so werden Öfen mit Flammenfeuer den Füllöfen vorgezogen, welche aufserdem Bedenken wegen Austretens von Kohlenoxyd erregen. Für Zentralheizung wird besonders eine Beschreibung der Luftheizung, sodann der Wasserheizung und Dampfheizung gegeben. Das ungünstige Urteil über Luftheizung findet nicht Zustimmung, indem (S. 275) bemerkt wird, dafs man den mit dieser Heizung verbundenen Bedenken durch eine zweckmäfsige Warmwasserheizung entgeht, namentlich wenn sie mit einem besonderen Ventilationsapparat verbunden ist.

Den Messungen des Kohlensäuregehalts für Beurteilung der Schulluft wird die ihnen zukommende Bedeutung beigelegt. Die Lüftung durch Öffnen der Fenster während der Unterrichtspausen wird zu den wichtigsten hygienischen Mafsregeln gerechnet. Es folgt eine Beschreibung des Nachweises der Kohlensäure nach verschiedenen Methoden. Bestandteile der verdorbenen Luft an Ammoniak werden berücksichtigt. Mikroben sind in Exspirationsluft noch nicht nachgewiesen, aber im Schulstaub enthalten. Die Erkennbarkeit von Kohlenoxyd wird beschrieben. Leuchtgas, welches aus undichten Röhren austritt, wird als giftig dem Kohlenoxyd gleichgestellt. Für Messung der Feuchtigkeit, Schulstaub und Reinigung finden sich die erforderlichen Nachweise.

Da zu Schulkrankheiten auch solche gezählt worden sind, auf welche die Schule keinen Einflufs hat, wie Kropf und Nasenbluten (S. 344), so ist der nächstfolgende Abschnitt richtiger: „Beziehungen zwischen Schülererkrankungen und Schulbesuch“ überschrieben. Die Erörterungen über Kurzsichtigkeit hat die oben besprochene Schrift von Schmidt-Rimpler noch nicht berücksichtigen können. Dagegen ist nach Angaben desselben das Verfahren beschrieben, wie diejenigen Ermittelungen, welche eine ärztliche Untersuchung nicht erfordern, von Lehrern gemacht werden können. Leider ist weniger, als in anderen Teilen des Buches, auf Erklärung der üblichen technischen Ausdrücke eingegangen. Die Unterscheidung von Sehschärfe und Refraktion ist für das Verständnis nicht zu übergehen. Eine einfache Er-

läuterung der natürlichen Verhältnisse des Auges, nicht in elementarer und auch nicht in fachwissenschaftlicher Form, sondern dem gebildeten Bedürfnis entsprechend, wäre recht erwünscht gewesen. Dagegen scheint die nächstfolgende Erörterung der Rückgratsverkrümmungen ebenso anschaulich, wie für den erreichten Standpunkt der Untersuchungen orientierend. Vermifst habe ich ein näheres Eingehen auf Skrofulose, welches nach den Verhandlungen des internationalen Kongresses für Ferienkolonieen in Zürich (Hamburg 1889, S. 46 f.) nicht entbehrlich ist. Die Beurteilung des Kopfwehs gewährt in Betracht des symptomatischen Charakters dieses Leidens erwünschte Belehrung. Ebenso dankenswert sind die Nachweise des Zusammenhangs zwischen Nasen- und Ohrenleiden und abnormen Zuständen anderer Art sowie des Einflusses derselben auf die geistige Entwickelung. Besprochen sind ferner Krankheiten der Zähne, Nasenbluten, Stottern, Epilepsie, Veitstanz, Geisteskrankheiten, Selbstmord, Schulsanatorien (am Harz und das ärztliche Pädagogium in Görlitz, welches mit der Nervenheilanstalt von Kahlbaum verbunden ist), Onanie. Nach meinem Dafürhalten besteht eines der wichtigsten Mittel, um in der Schule diesem schweren Übel vorzubeugen, darin, dafs die Schüler von der untersten Stufe an gewöhnt und in allen Klassen bis zur obersten unweigerlich angehalten werden, während des Unterrichts durchaus die Hände auf dem Tische zu haben, gleichviel ob sie sich anlehnen oder vorbeugen. Ferner ist ein gutes Hülfsmittel, dafs diejenigen Schüler, welche während des Unterrichts die Erlaubnis erhalten, das Lehrzimmer zu verlassen, im Klassenbuch nur notiert werden, um die Möglichkeit stiller Beobachtung zu sichern, die bei Wiederholungen zu geeignetem Eingreifen Veranlassung geben kann, aber bei stattfindender Verschiedenheit und Abwechselung der unterrichtenden Lehrer leicht verloren geht. Bemerkenswert ist weiterhin, dafs bei lungenkranken Lehrern und Schülern das Ausspucken in Taschentücher widerraten wird. Endlich kommen Herzkrankheiten, Krankheiten der Unterleibsorgane, ansteckende Krankheiten zur Betrachtung. Während einer Scharlachepidemie sollen auch Kinder, die über Halsbeschwerden klagen, als scharlachverdächtig vom Schulbesuch ausgeschlossen werden. Es ist eine Fülle der wichtigsten Erläuterungen und Vorschläge in diesem über 100 Seiten umfassenden Abschnitt enthalten, welcher mit einer Darlegung des jetzigen Standes der Schularztfrage schliefst. Gewifs ist: „je mehr sich Ärzte und Lehrer verstehen und verständigen lernen, indem sie sich mit den Lehren der Schulgesundheitslehre vertrauter machen, desto fruchtbarere Ergebnisse gewinnen wir, die dem Ganzen zu statten kommen.“

Dem folgenden Abschnitt über die gymnastischen Einrichtungen ist die Aufgabe gestellt, zu erörtern, welche positiven Mittel zur Förderung der Gesundheit dieselben darbieten. Die

Grundsätze von Jahn und Spiefs sind nebeneinander gestellt, die weitere Entwickelung ist auseinander gesetzt und eine Übersicht der Turnarten gegeben. Dispensationen werden für Herzkranke, Bleichsüchtige, Schwindsüchtige, Nervenkranke, Hüftkranke, Beschränkungen der Teilnahme bei Bruchleiden und Kongestionen nach dem Kopfe gefordert, besondere Rücksichtnahme bei Kurzsichtigkeit empfohlen, propädeutische Übungen schon bei Beginn der Schulpflichtigkeit angeraten, die hygienischen Gesichtspunkte und Vorsichtsmafsregeln dargestellt. Die erteilten Ratschläge sind von grofsem Wert, weil eigene langjährige Erfahrung in den Dienst der Sache gestellt ist. Man weifs, dafs der Verfasser eine Lebensaufgabe in demselben gefunden hat. Die Kenntnisnahme von diesen Betrachtungen erscheint unerläfslich auch für diejenigen Amtsgenossen, welche am Turnunterricht selbst nicht beteiligt sind. Es ergeben sich daraus die wichtigsten Informationen für die pädagogische Beurteilung und Mitwirkung.

Es wird bemerkt (S. 434), so wenig durch das Spiel das Turnen ersetzt werde, so wenig lasse es sich selbst durch Turnen ersetzen. Eine sehr anregende Auseinandersetzung wird gegeben, wie die des Spielens entwöhnte Jugend die Freude an demselben wieder gewinne und im rechten, aber vollen Mafse bethätigen lerne. Es sieht allerdings wie ein unersetzlicher Verlust aus, wenn es richtig ist, dafs wir Deutschen seit dem dreifsigjährigen Kriege kein reiches und frisches Spielleben gehabt haben. Beinahe hundert Jahre sind vergangen, seit Gutsmuths es herzustellen suchte, und wir bedürfen noch immer des Mahnens und Antreibens. Freilich würde schon die Einsicht in den Verlust ein Schritt zum Wiedererwerben sein.

Auch andere, heut geschätzte Mittel der Gesundheitspflege waren am Anfang unseres Jahrhunderts verschmäht, ja versagt. Die Männer der Befreiungskriege entbehrten fast der Ermunterungen für Baden und Schwimmen im offenen Wasser. Aber wenn wir uns freuen dürfen, dafs unsere Jugend den Leib im Baden erfrischt, so ist die Neigung und bessere Erkenntnis vorangegangen, die Anleitung entgegengekommen und die Theorie nachgefolgt. Bliebe das Spiel ein Lehrgegenstand, so verlöre es seinen Wert. Es mufs zur freien Übung gebracht werden. In der Darstellung der Sache ist diese Auffassung nicht verleugnet; aber doch ist der Meinung derjenigen nicht deutlich genug widersprochen, welche einen Zwang durch die Lehrer auszuüben wünschen. Das Spiel soll nicht selbst zur Arbeit werden (S. 551). Würde es unausführbar sein, Anregung und Anleitung dahin zu richten, dafs eine Nötigung für die scheu sich zurückhaltenden Schüler von den Mitschülern käme? Man möchte wünschen, dafs die Turnlehrer, die das Spiel zeigen, nur die Rat erteilenden Personen wären, deren ordnende Mitwirkung in einer für gröfsere Massen allerdings unerläfslichen Beaufsichtigung dann um so frucht-

barer für Erfolg und Zucht werden könnte. Es hat wohl weitere Geltung, was C. Gaedeke an der Kgl. Blindenanstalt zu Steglitz bei Berlin von dem Blinden sagt: „Die Ungeschicklichkeit, Unbeholfenheit und Kraftlosigkeit des Körpers stellen ihm Hindernisse in den Weg, dafs er den Mut zu freiem beweglichem Spiele nicht fassen kann; wenn diese Schranken durchbrochen sind, ist ihm die Möglichkeit der Teilnahme an diesen Bewegungen erschlossen; dann ist er auch mit ganzer Seele dabei." Feldmarschall Moltke soll in seinem letzten Lebensjahre auf die Frage, ob er in der Jugend abhärtende Spiele gepflegt habe, die Antwort niedergeschrieben haben: „Methodische nicht." Ich entnehme daraus einen Fingerzeig auf die richtige Betreibung[1]) und lasse dahingestellt, ob ich den Gewährsmann richtig verstehe.

Dafs ein Spielen in den Unterrichtspausen erreichbar sei, bezweifle ich. Die freien Räume bei den Schulhäusern reichen, besonders im Falle einer starken Frequenz, in der Regel dazu nicht aus. Die Aufregung durch lebhaft bewegtes Spiel erschwert die Sammlung für den folgenden Unterricht, wenn nicht verständige Leitung und Aufsicht stattfindet. Diese aber erscheint unter den gegenwärtigen Umständen nicht gesichert, weil die Klassenlehrer bei den notwendigen Ansprüchen an ihre Arbeitskraft mitten in ihrer Thätigkeit auch der Ruhepausen bedürftig, und andere Personen, namentlich auch die Turnlehrer, in den Respirien zu einer Mühewaltung nicht verfügbar sind. Fraglich bleibt, ob die Einschiebung einer wenn auch nur halbstündigen Turn- oder Spielzeit zwischen den Unterrichtsstunden ratsam ist. Es erhebt sich das Bedenken dagegen, dafs unmittelbar nach körperlichen Übungen weder Schreib- noch Zeichenunterricht, nach manchen Urteilen nicht einmal Gesangunterricht anzusetzen ist, so dafs die Lehrstunden für diese Gegenstände vorangehen müfsten und die Morgenstunden für den wissenschaftlichen Unterricht wesentlich beschränken würden.

Die folgenden Abschnitte über Sport, Exerzieren, Wanderfahrten erwecken durch die Wärme der Darstellung und die in

---

[1]) Leo Burgerstein berichtet in einem Beitrag zur Durchführung des österreichischen Ministerialerlasses vom 15. September 1890, die leibliche Kräftigung der Schuljugend betreffend (Ztschr. für das Realschulwesen, Wien 1891), welche Förderung das Spiel an einer grofsen Anzahl von Schulen aufserhalb Österreichs gefunden hat. Von Braunschweig wird mitgeteilt, dafs es für zwei wöchentliche Nachmittagsstunden im Sommer obligatorisch gemacht sei, weil die Erfahrung gelehrt habe, dafs ohne starken moralischen Druck die Schüler der grofsen Mehrzahl nach nicht zu gewinnen seien. Zur Aufsicht seien Lehrer verpflichtet worden, die aber entsprechend von anderen Unterrichtsstunden befreit seien. (Bemerkenswert ist, dafs die Einführung von Cricket dort gelungen zu sein scheint.)

Von Görlitz ist Einrichtung und Betrieb besonders seit der Philologenversammlung im Jahre 1889 bekannt. Die Beteiligung ist dort eine freiwillige, die sich allmählich, aber bemerkbar gesteigert hat.

ihnen bekundete reiche Erfahrung grofse Teilnahme und viele Wünsche, denen freilich auch wieder die Armut der thatsächlichen Zustände im Mangel an Zeit und zuverlässiger Führung oft die Gewährung versagen wird. Das Gebot ernster Arbeit überwiegt bei weitem die Gabe der Mufse, welche ein Lehrer zu freier Fürsorge für seine Zöglinge verwenden könnte. Es soll damit keine Klage erhoben werden. Die Erfahrung läfst nur in Ausnahmefällen erkennen, dafs der Lehrer in der Arbeit eine Last empfindet. Aber es darf unserem Stande zur Rechtfertigung gegen unbillige Ansprüche und Urteile gereichen, wenn ihm die Hingebung an seinen Beruf keine weitergehenden Opfer aufser den Pflichten des Dienstes gestattet. So weit dagegen die Möglichkeit offen steht und wo unter glücklichen Umständen sich Gelegenheit findet, sind die Ratschläge, besonders für Wanderungen, in dem vorliegenden Buche überaus dankenswert. Es ist freilich auch nicht jeder Lehrer zu einer Führung aufserhalb der Schule geschickt. Gemeinsame Ausflüge haben um so weniger Wert, je weniger der führende Lehrer die Wanderschar in seiner Gewalt hat. Es bedarf der Ordnung und der Gewöhnung. „Die Erfahrung lehrt, dafs die liebe Schuljugend sich in der einen oder anderen Weise zu übernehmen pflegt, wenn sie nur ein- oder zweimal im Jahre hinausgeführt wird, dafs aber ihr Sinn und ihre Glieder stark und fest werden, wenn regelmäfsige Turnfahrten in die Schuldiät aufgenommen werden und häufige Wiederholungen erfahren . . . . . Die *ex abrupto* unternommenen Turnfahrten oder Ausflüge erregen mehr oder weniger hygienische Bedenken" (S. 465).

Die sich anschliefsenden Abschnitte behandeln die Turn- und Spielfeste, das Fechten, besonders das vorzugsweise empfohlene Stofsfechten, den Eislauf, das Baden und Schwimmen (wobei ich eine Empfehlung für das jüngst erschienene kleine Lehrbuch der Schwimmkunst von Euler, Berlin 1891, einfüge), ferner warme Bäder, Brausebäder, Schulbäder, sodann Schiefsen (mit Bogen oder Bolzenbüchsen), Radfahren, Reiten, Rudern, Tanzen. Es folgt ein Nachweis der gesetzlichen Veranstaltungen für Turnunterricht in deutschen Staaten, in Österreich und zuletzt eingehender in Preufsen, endlich die Einrichtung der Turnplätze und Turnhallen, Zimmergymnastik.

Die Verfasser erklären sich zum Schlufs dafür, bei täglich einstündigem oder wöchentlich sechsstündigem gymnastischen Unterricht zwei Stunden davon für Turnen in bisheriger Weise, zwei für freies Spiel, eine für Märsche und Exerzierübungen, eine nach Gelegenheit für Kürturnen, Spielen und (in den obersten Klassen) für Stofsfechten verwenden zu lassen.

Den übrig bleibenden Verhältnissen des Schullebens und der Überbürdungsfrage sind die letzten zwei Abschnitte gewidmet. Für die grofsen Ferien im Sommer wird die Verlegung an den

Semesterschlufs und die Teilung des Schuljahres in die zwei dem Kalenderjahre entsprechenden Hälften desselben, vom Januar bis Juli und von da bis zum Dezember, gewünscht. Arbeitsstunden und besondere Beaufsichtigung für Veranstaltung kleiner Ausflüge während derselben finden angemessene Besprechung und Würdigung. Vielleicht hätte sich an geeigneter Stelle noch eine Belehrung über die für Schüler aufgesuchten Heilbäder, namentlich Soolbäder und Soolhospize einfügen lassen. Dagegen sind Ferienkolonieen, Kinderhorte, Kindergärten nicht übergangen[1]). Es ist ein erfreuendes Bild der freien Liebesthätigkeit, deren Regungen und Erfolge hier geschildert werden.

Demnächst werden die Veranlassungen zum Ausfall von Unterrichtsstunden, die bei grofser Hitze eintreten (Hitzeferien), und die Unterrichtspausen berührt. Die Beantwortung der Frage der Unterrichtszeit und des Nachmittagsunterrichtes wird mit Recht von äufseren Verhältnissen des Ortes, der Jahreszeit, des Geschlechtes und Alters abhängig gemacht. Der Gegenstand ist auf der Direktorenversammlung in der Rheinprovinz 1890 zur Verhandlung gekommen und eingehend beraten worden. Für den Anfang der gesetzlichen Schulpflicht wird das vollendete sechste, also das siebente Lebensjahr als richtig nachgewiesen, wonach der Eintritt in Sexta in das zehnte Lebensjahr fällt. Wunderlich ist die Einfügung der Geschichte von einem Lehrer (S. 566), der in dieser Klasse den lateinischen Unterricht abgeben wollte, weil er seine Schüler zu lieb gewonnen habe, als dafs er diesen schweren, ja grausamen Druck weiter auf sie ausüben mochte. Dem armen Manne war die Befreiung von einer für ihn ungeeigneten Aufgabe zu gönnen, zumal wenn er selbst unter den Druck einer grausamen Methode gestellt war. Aber den lateinischen Unterricht aus Sexta nehmen bedeutet soviel, wie den Gymnasialunterricht später beginnen. Das ist allerdings vor der Normalverfügung vom Jahre 1837 auch an manchen alten Gymnasien der Fall gewesen, deren unterste Klasse die Quinta war. Dafs es aber unter den seitdem entwickelten Verhältnissen notwendig sei, ist eine subjektive Ansicht, die sich aus verkehrtem Lehrverfahren gebildet haben kann, und hat schwerlich eine hygienische Begründung. Für die Zeit vor dem ersten Eintritt in eine Schule hätte dagegen die Erwägung nicht übergangen werden sollen, ob es nicht verfrüht ist, wenn man die Kindergärten als Übergangsstadium zur Schule zu gestalten sucht. Es wäre zu beklagen, wenn man die Kinder schon vor dem sechsten Jahre der Familie entziehen wollte. Die Kindergärten können nur die Aufgabe haben, Aushülfe zu leisten, wenn die Beaufsichtigung und besonders mütterliche Pflege und

---

[1]) Die wohlthätigen Wirkungen der Ferienkolonieen sind in den Verhandlungen des internationalen Kongresses für Ferienkolonieen in Zürich (1888) besonders eingehend auseinander gesetzt.

Erziehung derselben bedarf. Ich nehme an, dafs Minister von Gofsler, auf welchen S. 569 Bezug genommen ist, die Sache in diesem Sinne auffafste, wenn er von Kleinkinder- und Warteschulen gesprochen hat.

Es folgt Behandlung der Schulstrafen (körperliche Züchtigung, Stehenlassen, Hinausweisen, Strafarbeiten, Freiheitsstrafen), Erörterungen über Tabakrauchen und Trinkgelage, Hygiene der Sprachorgane, Sprachstörungen (Stottern), Sprachübungen, Singübungen, Handarbeit. Vielleicht wird sich bei neuer Auflage die Disponierung des Stoffes verbessern lassen. Vom Handfertigkeitsunterricht wird gesagt, dafs er in Deutschland etwa eine Mittelstellung zwischen dem Zeichnen und Turnen einnehme. Bezeichnend ist das Geständnis (S. 594): „Sind wir vor die Wahl gestellt, ob mehr Mittel und Zeit für Turnübungen und Spiele (womöglich im Freien) aufgewendet werden sollen, oder ob dieser etwaige Mehraufwand an Zeit und Kosten dem Handarbeitsunterricht zu gute kommen soll, so müssen wir uns als Hygieniker für die den ganzen Leib mehr entwickelnden, bildenden und kräftigenden Turnübungen und Bewegungsspiele entscheiden.“

Die Überbürdung wird von vornherein in Zusammenhang gestellt mit Mangelhaftigkeit der Begabung und auch der Gesundheit. Mit den zusammenfassenden Ratschlägen am Schlufs kann man sich für die höheren Schulen einverstanden erklären. Diejenigen, welche für die Volksschule hinzugefügt sind, berühren mit Empfehlung der Lateinschrift und einer neuen Rechtschreibung Streitfragen, deren Beantwortung nicht von hygienischen Gründen abhängig ist.

Der Bericht über Eulenberg-Bachs Schulgesundheitslehre hat die Reichhaltigkeit des Inhalts ersichtlich gemacht. Das Werk ist mit grofsem Fleifs, mafsvollem Urteil und gründlicher Sachkenntnis gearbeitet. Nur der historische Überblick des Unterrichtswesens, mit welchem es eingeleitet ist, steht grofsenteils in zu loser Verbindung mit dem Ganzen und würde einer erheblichen Verkürzung bedürfen, zumal da in den einzelnen Abschnitten des Buches auf die historischen Voraussetzungen eingegangen ist. Das ganze Werk aber verdient dankbare Anerkennung und eine angelegentliche Empfehlung besonders zur Anschaffung für Lehrerbibliotheken.

Eine einfacheren Ansprüchen genügende Behandlung bietet dar der von einem Vorschullehrer ausgearbeitete

Grundrifs der Schulhygiene. Für Lehrer und Schulaufsichtsbeamte zusammengestellt von Otto Janke. Hamburg u. Leipzig, Leop. Vofs, 1890. 95 S.

Das Buch betrifft wesentlich die Verhältnisse der Volksschule. Es liegt aber in der Natur der Sache, dafs die Grundsätze, auf denen die gegebenen Winke für die Gesundheitspflege beruhen,

allgemeinere Geltung haben. Daher ist der Inhalt der verständigen Darstellung auch für jüngere Lehrer an höheren Unterrichtsanstalten nützlich, wonach das Buch zur Einführung in die Kenntnis des Gegenstandes als erleichterndes Hülfsmittel zu empfehlen ist. Die Anlage desselben ist der Schulgesundheitslehre von Eulenberg-Bach ähnlich. Schulhausbau, Aborte, Spiel- und Turnplatz, Turnhalle, Brunnen u. s. w., die innere Einrichtung, Licht, Erwärmung, Lüftung, Reinigung werden erörtert. Für Lufterneuung aufser der Heizperiode, bei gleicher Temperatur im Freien und im Zimmer, wird (S. 38) ein Verfahren erwähnt, welches wohl kaum zur Anwendung kommt, da man sich mit Öffnung der Fenster zu begnügen pflegt. Es soll in einer Bewegung der Luft in den Luftabführungskanälen durch Wasserkraft, durch Erhitzung der Luft mittels Flammen oder mit Hülfe der aus dem Ofen strömenden Verbrennungsgase bestehen, wovon aufser der Heizperiode nicht die Rede sein kann. Während der Heizperiode dagegen haben die (S. 39) erwähnten Öffnungen nahe am Fufsboden den gewünschten Erfolg schwerlich, weil sie bei jeder Luftrichtung, von aufsen ebensowohl wie von innen, die Empfindung des Zuges erregen und daher nicht gern benutzt werden. Es wäre überhaupt eine bautechnische Aufklärung erwünscht, warum diese Öffnungen, entgegen dem physikalischen Gesetze über die Bewegung der kalten Luft, am Fufsboden angebracht werden. Die folgenden Abschnitte enthalten Beschreibung der Subsellien und der sonstigen Ausstattung der Lehrzimmer, ferner der Unterrichtsverhältnisse (Schulpflicht, Pausen, Hausaufgaben, Privatstunden, Körperhaltung, Bücher und Hefte, Schreibschrift, Schreib- und Zeichenmaterial, Handarbeit, Singen, Turnen u. dgl.). Vermifst wird auch hier eine Angabe über die Wahl der Federhalter. Aufserdem wäre ein Hinweis darauf hinzuzufügen, dafs nach einer beachtenswerten Bemerkung des Schulrats Bertram in dem oben S. 11 erwähnten Vortrage beim eigentlichen Schreibunterricht die Schreibhaltung durch bestimmte Kommandowörter zu fordern und zweckmäfsig durch freie Bewegungen zu unterbrechen ist. Der weitere Inhalt bezieht sich auf die besondere Gesundheitspflege und Fürsorge bei körperlichen Leiden und Erkrankungen. Vermifst wird eine Berücksichtigung der Skoliose. Am Schlufs ist der Ferien, des Unterrichtsausfalls, der Strafen gedacht. Eine Mafstabelle für Schulbänke ist angehängt.

Neben dieser Arbeit kommt die Darstellung eines Arztes auch einem Bedürfnis für jüngere Lehrer entgegen, welche sich über die Bedingungen der Gesundheitspflege zu belehren wünschen:

Gesundheitslehre für Schule und Haus. Allgemein verständlich dargestellt von Dr. med. **Eydam**. Braunschweig, Vieweg und Sohn, *1891. 78 S.*

Das Buch ist für solche bestimmt, welche nicht mit den nötigen Hülfswissenschaften ausgerüstet sind. In gemeinverständlicher

Darstellung werden die hygienischen Bedingungen für Wohnung und Luftreinigung, die Zusammensetzung der Luft und die Physiologie des Atmens, die Beschaffenheit des Wassers, die Ernährung, Nahrungs- und Genufsmittel besprochen. Es folgt Pflege des Körpers durch Bewegung, Pflege der Haut durch Waschen und Bäder, der Augen, der Nase, Ohren, Zähne, Mundhöhle, Nägel. Demnächst wird die Kleidung und das Knochengerüst behandelt und durch gute Abbildungen veranschaulicht. Schlaf und Bett und Schutz vor ansteckenden Krankheiten sind der Inhalt der letzten Abschnitte.

Da die Hygiene in der Vorbildung der Kandidaten durch die neugebildeten Seminare einen Platz erhalten hat, so darf zur Anschaffung und Lektüre an eine gute ältere Darstellung erinnert werden: Vorposten der Gesundheitspflege von Dr. Sonderėgger, 3. Auflage, St. Gallen 1890. Anerkannte wissenschaftliche Bearbeitungen der Hygiene und ihrer Versuchsmethoden, aber dem Fachstudium vorbehalten sind von C. Flügge 1881 und 1889. Die neuesten Werke dieser Art sind: Dr. Max Rubner (Prof. der Hygiene in Marburg, jetzt in Berlin), Lehrbuch der Hygiene, Leipzig u. Wien 1890 (938 S.); Dr. H. B. Lehmann, Die Methoden der praktischen Hygiene, Wiesbaden 1890 (594 S.); J. Uffelmann, Handbuch der Hygiene, Wien u. Leipzig 1890.

Ein Bericht von Leo Burgerstein in der Zeitschrift für das österreichische Volksschulwesen (1891) giebt Auskunft über die bisherige Entwickelung der Lehrerbildungsfrage zur Hygiene. Er macht darauf aufmerksam, dafs nur durch das teilnehmende Interesse der Lehrer Übelstände in der baulichen Einrichtung, Beleuchtung, Reinhaltung der Unterrichtsräume zu beseitigen sind, dafs richtige Beschäftigung der Schüler mit von ihrem hygienischen Verständnis abhängig bleibt, dafs die Gewöhnung derselben an ein gesundheitsgemäfses Verhalten in der Schule wesentlich von ihrer Disziplin bedingt ist.

Es verdienen noch einige kleinere Schriften zur Schulhygiene Erwähnung und Beachtung.

Hermann Gutzmann, Dr. med., Die Verhütung und Bekämpfung des Stotterns in der Schule. Leipzig 1889 (20 S.). Die Statistik ergiebt in Berlin 1 pCt. Stotterer aus den Schulen, wonach die Anzahl im deutschen Reiche 80 000 sein würde. Es hat sich herausgestellt, dafs während der Schulzeit die Zahl zunimmt. Beim Eintritt im siebenten Lebensjahre war das Prozentverhältnis 0,5 und im vierzehnten Lebensjahre betrug es 1,6. Verfasser zeigt, worauf diese Zunahme beruht. Die Anlage kann vorhanden sein, auch wo die Sprachstörung noch nicht bemerkt wird; Schüchternheit und Verlegenheit übt Einflufs, unwillkürliche Nachahmung (psychische Ansteckung) überträgt das Übel. Er giebt einfache Anweisung zur Abhülfe durch klares Aussprechen vornehmlich der Vokale, gegen welche dabei die Konsonanten soweit

zurücktreten müssen, als es die Deutlichkeit zuläfst, und erteilt den dringenden Rat, alles Nachäffen zu verhüten. Für die Bekämpfung des entwickelten Leidens hat sich vor allen anderen Heilungsarten das Gutzmannsche Verfahren bewährt, über welches eine schon früher (1886) von mir besprochene Schrift des Vaters des Verfassers der vorliegenden Schrift (Über Sprachstörungen von Albert Gutzmann, 1884) und das in 2. Auflage erschienene Buch desselben: Das Stottern und seine gründliche Beseitigung (Berlin 1888) Auskunft giebt. Da sich als unrichtig erweist, dafs Stotterer unbegabt seien, die Erfahrung aber lehrt, dafs sie im Unterricht leicht vernachlässigt werden und die Brauchbarkeit im Berufsleben von der Beseitigung des Leidens abhängt, so mufs auf die Wirksamkeit der Gutzmannschen Methode aufmerksam gemacht werden. Die vorliegende sehr gut geschriebene kleine Schrift empfiehlt sich in hohem Grade zur Orientierung.

Maximilian Bresgen, Über die Bedeutung behinderter Nasenatmung, vorzüglich bei Schulkindern. Hamburg u. Leipzig 1890 (34 S.). Die Verschliefsung des Nasenluftweges hat nicht blofs für die Entwickelung der Lungen und des Brustkorbes, abgesehen von dem Einflufs auf die Gesichtsbildung, nachteilige Folgen, sondern verursacht oft auch Leidenszustände, welche die geistige Entwickelung stören und zu einer unrichtigen, ja ungerechten Beurteilung in der Schule Veranlassung geben, indem sie durch Stirndruck, Augenschmerzen, Kopfweh die Aufmerksamkeit hindern. Die kleine Schrift liefert daher auch für das pädagogische Verfahren einen sehr nützlichen Beitrag.

Christian Ufer, Geistesstörungen in der Schule, ein Vortrag nebst 13 Krankenbildern. Wiesbaden 1891 (50 S.). Verfasser macht darauf aufmerksam, dafs es Erscheinungen giebt, welche vom ärztlichen Standpunkte die Wahrscheinlichkeit haben, ins Gebiet des Krankhaften zu gehören, während der Laie sie noch als normal ansehe. Er will daher die häufigsten Kennzeichen angeben, indem er Beispiele von sogenannten Zwangsvorstellungen, die sich in Sonderbarkeiten des Betragens und Überspannung empfangener Eindrücke verraten, von Ideenflucht, die einen Zusammenhang der Gedanken hindert, von moralischem Irresein anführt. Er empfiehlt, besonders die Wiederholung der Fälle zu beachten. Es sei die Pflicht der Lehrer, die Eltern von ihren Wahrnehmungen in Kenntnis zu setzen und sich davor zu hüten, dafs sie mit ihren Anforderungen krankhafte Anlagen nicht in der Entwickelung beschleunigen. Verfasser empfiehlt zur Belehrung das Werk von H. Emminghaus: Die psychischen Störungen im Kindesalter, sowie die Bearbeitung der pädagogischen Fehlerlehre von L. Strümpell (Die pädagogische Pathologie, Leipzig 1890).

Prof. Dr. Eulenburg, Nervenfeinde in Schule und Haus. Berlin 1891 (Schriften des Vereins Frauenwohl, L. Oehmigkes Verlag). Die Schrift enthält den Abdruck eines Vortrags.

Verfasser erkennt an: „Wenn die Schule unfähige und zurückgebliebene Schüler tadelt, bestraft, nicht in höhere Klassen befördert, so erfüllt sie damit nur ihre Pflicht, die sie im andern Falle verletzen würde; sie kann nicht aus Wohlwollen schwächeren Schülern gegenüber oder aus Furcht vor den Folgen ihres pflichtmäfsigen Handelns im einzelnen Falle von der Gerechtigkeit ebensosehr wie von der allgemein vorgeschriebenen Verhaltungsnorm abweichen.“ Er ist geneigt, selbst in schweren Fällen einer psychischen Verwirrung, beim Selbstmord, den gröfsten Teil einer Verschuldung dem Haus und der Familie zuzuschreiben. Er findet in derselben auch einen Grund der vielbeklagten Überbürdung, welche besonders durch Beschränkung der notwendigen Ruhe- und Schlafzeit das Nervensystem angreife. Man trotzte diesem Bedürfnis allerdings in alter Zeit, und der Schulvers: *Septem horas dormire sat est,* auf welchen sich der Verfasser bezieht, lautete nach einer anderen Lesart sogar *Sex horas* etc. Aber die Zulassung der Schlafverkürzung fällt in der That dem Hause zur Last, da die Schule niemals auf diese Beschränkung rechnet, sondern sie durch eigene Mahnung bekämpft. Ferner darf erklärt werden, dafs die Schule die ausgleichende Muskelarbeit selbst zu fördern wünscht; aber sie hat ein gutes Recht, dafür die gröfsere Fürsorge vom Hause zu verlangen und Verständigung zu erwarten, wenn Mangel an Begabung den Schulunterricht erfolglos macht und überbürdende Nachhülfe im Hause sich aufdrängt. In den Familien ist leider viel weniger Neigung vorhanden, zu körperlicher Erholung und Kräftigung die Mittel zu gewähren als zu Privatstunden, welche die Kinder an den Arbeitstisch fesseln, oder mit Musikstunden und anderen aufserhalb des Schulbesuchs liegenden vermeintlichen Bildungsmitteln beschäftigt. Wenn die Schule das Übel der Überfüllung tragen mufs und nicht mehr als zwei wöchentliche Turnstunden gewähren konnte, wenn sie nicht imstande ist, ausgiebige Leitung und Beaufsichtigung für Spiel und Ausflüge zu übernehmen, das Haus zögert, ergänzend einzutreten, ja es weifs häufig zu erreichen, dafs nicht einmal die geringe Stundenzahl im Turnunterricht benutzt wird. In Berlin ist die Schule nicht mehr in der Lage, auf der Begründung eines ärztlichen Gutachtens zu bestehen, nach welchem eine Dispensierung nötig wäre, sondern mufs sich mit der kurzen ärztlichen Erklärung begnügen, dafs dieselbe erforderlich sei. Nicht selten wird auch die Erfahrung gemacht, dafs die Schulstrafen von den Eltern überboten werden. Die Eltern verlangen, dafs die Kinder ihnen Ehre machen, — Eulenburg sagt sehr scharf: oft mehr Ehre, als die Eltern sich selbst zu machen für gut finden. Die Schule wird sich keinem Vorwurf dieser Art anschliefsen, weil sie selbst den Wunsch hat, die Freude der Eltern an ihren Kindern zu sicherem Bestehen zu bringen. Aber wie oft kehrt sich die Unzufriedenheit gegen die Schule oder führt zu unangemessener

Verstärkung der Schulstrafen im Hause. Wer weifs nicht, wie oft die Eltern darauf aufmerksam gemacht werden müssen, dafs ihre Kinder zu erziehen seien, weil sie noch nicht erzogen sind! — Ich freue mich, mit einem Dankeswort schliefsen zu können, dafs auch ein Arzt einmal in einem Frauenkreise auf die ersten Pflichten hingewiesen hat, die den Familien zufallen, wenn ein geistig und leiblich gesundes Geschlecht erzogen werden soll.

Berlin. O. Kübler.

Zur Schulreform.

Zunehmend pessimistischer wird die Stimmung in pädagogischen Kreisen bezüglich der zu erwartenden Gymnasialreform: die Anhänger des, wie Th. Ziegler sagt, „bornierten Standpunktes eines sint ut sunt“ fürchten selbst in einer geringen weiteren Beschränkung der altsprachlichen Lehrstunden den Ruin der Gymnasien, und die Freunde einer verständigen, innerhalb der historischen Entwickelung sich haltenden Neugestaltung hegen die Besorgnis, es werde so wenig neu gestaltet werden, dafs der heftiger als bisher ausbrechende Schulstreit einen unvermittelten Sprung in der gymnasialen Entwickelung und damit mindestens eine erhebliche Gefahr herbeiführen müsse. Unter solchen Verhältnissen ist es nicht zu verwundern, wenn die Reformlitteratur noch immer im Vordergrunde der litterarischen Produktion steht. Dafs sie im grofsen und ganzen wertvoller geworden wäre, kann man nicht behaupten; der hippokratische Zug prägt sich in den meisten dieser Schriften aus. Um so mehr verdienen solche Arbeiten die Aufmerksamkeit weiterer Kreise, welche mit Ruhe, Sachkenntnis und tieferer Erfassung des Gegenstandes geschrieben sind, oder solche, die mit rücksichtsloser Kritik hervortreten und dabei doch der Sachkenntnis nicht entraten. An zwei solche[1]) beabsichtige ich, einige Betrachtungen[2]) anzuknüpfen.

Hr. Hornemann hat sich als Vertreter des Einheitsschulvereins und als Mitglied der Berliner „Dezemberkonferenz“ stets durch tüchtige Kenntnis, ruhige Sachlichkeit und gänzliche Unabhängigkeit seiner Anschauungen ausgezeichnet; diese wohlthuenden Züge

---

[1]) F. Hornemann, Die Berliner Dezemberkonferenz und die Schulreform. Vom geschichtlichen Standpunkt aus beleuchtet. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior), 1891. 8. 112 S. 2 M.

Theobald Ziegler, Die Fragen der Schulreform. Zwölf Vorlesungen. Stuttgart, G. J. Göschensche Verlagshandlung, 1891. VI u. 176 S.

[2]) Zur Ergänzung des im Nachfolgenden oft nur Angedeuteten mufs ich auf meine Abhandlung „Zur Reform der Gymnasien“ in dieser Zeitschrift XLV (1891) S. 24 ff. verweisen.

treten uns auch auf jeder Seite seiner neuesten Schrift entgegen. Um das wirklich Notwendige in der Schulreform von den halb oder ganz unberechtigten Forderungen unterscheiden zu können, hält Herr H. lediglich eine wissenschaftliche Behandlung der Frage für geeignet, und die Wissenschaft, welche diese Untersuchung zu führen hat, kann nur die Pädagogik sein, insbesondere wenn sie auf den von Schleiermacher gelegten Grundlagen fortentwickelt wird. Schleiermacher nämlich hat zuerst die Erziehung als eine Thätigkeit der Gesamtheit aufgefafst, als den Prozefs einer Lebenserneuerung, durch welchen das heranwachsende Geschlecht auf die Höhe des scheidenden gehoben und befähigt wird, von dieser Stellung aus die Arbeit des Menschengeistes weiterzuführen. Letzteres kann natürlich nur geschehen, wenn man nicht dabei vergifst, dafs es sich bei Erziehung und Bildung überall um geschichtlich Gewordenes und durch Geschichte zu Deutendes handelt, wenn ihre Stellung in der geschichtlichen Lebensbewegung, ihre Mitwirkung zur historischen Kontinuität der menschlichen Dinge erkannt wird. Zwei Einschränkungen hält Vf. bei seiner Untersuchung für geboten. Man mufs unterscheiden zwischen Erziehung (sittlicher Entwickelung) und Bildung (intellektueller Entwickelung des jugendlichen Geistes). Beide gehören allerdings der Gesamtheit der Vermittlungen an, welche der Lebenserneuerung des sozialen Organismus dienen, aber innerhalb dieser Sphäre erscheinen sie als gesonderte und zwar gleichgeartete Gebiete. Die Schulen aber sind Bildungsanstalten und haben mit der Erziehung nur soweit zu thun, wie die intellektuelle Unterweisung sich mit der sittlichen berührt. Sodann will Vf. nur von dem deutschen Bildungswesen unserer Zeit sprechen. Es wird sich also nicht um Aufstellung sozialpolitischer Gesetze handeln, sondern nur um richtige Auffassung des heutigen Gesamtzustandes unseres Volkes in seinem geschichtlichen Zusammenhange und um Ableitung einiger Folgerungen aus diesem Zustande.

Der erste Abschnitt, „die Reform des Gymnasiums und die Dezemberkonferenz“, beschäftigt sich zunächst mit dem Gymnasialwesen in seiner geschichtlichen Entwickelung. Hornemann versucht vor allem die „Idee des Gymnasiums“ klarzustellen, indem er dessen Verhältnis zur Universität, zur Realschule und zur Technischen Hochschule darlegt. Er gelangt zu dem Ergebnis: „der Gedanke, welcher das Gymnasium hervorgebracht hat und seine geschichtliche Entwickelung beherrscht, ist: zu höheren wissenschaftlichen Berufsstudien von der Art, wie sie auf der Universität oder der Technischen Hochschule getrieben werden, die ihnen allen gemeinsame allgemeine Vorbildung zu gewähren.“ Herr H. hegt, wie das schon gelegentlich seine Schriften des Einheits-Schulvereins und seine Äufserungen in der Schulkonferenz bewiesen, die Über-

zeugung, „dafs die Technischen Hochschulen das gleiche Streben nach der höchsten wissenschaftlichen Bildung beseelt wie die Universitäten, und dafs sie deshalb mit aller Entschiedenheit die gleiche allgemeine Vorbildung wie die Universität als Voraussetzung für ihre Studien fordern können und müssen.“ Bekanntlich wird dieses Verlangen von vielen Lehrern der technischen Hochschulen erhoben und ist noch jüngst in aufserordentlich klarer und überzeugender Weise von dem Universitäts-Professor Lothar Meyer in Nord u. Süd (Bd. LVIII Heft 1/2 S. 57—67) begründet worden. Hoffentlich wird es diesen Anstalten gelingen, in diesem Falle die bei den von ihnen vertretenen Gebieten noch gefährlichere Kluft zwischen Wissenschaft und Beruf zu überbrücken, die heute leider an unseren Universitäten vielfach vorhanden ist.

Um nun aber für unsere Zeit den Inhalt der Gymnasialbildung richtig bestimmen zu können, müssen die „Hauptgesetze der Entwickelung des Gymnasiums“ festgestellt werden. Was das Verhältnis des Gymnasiums zur Wissenschaft betrifft, so lautet hier das Entwickelungsgesetz: „das Gymnasium mufs sich dem Gesamtcharakter der Wissenschaft entsprechend fortbilden.“ Diese Forderung bedeutet heute: die wissenschaftliche Vorbildungsschule mufs zu wissenschaftlichem Denken erziehen, d. h. sie mufs den Sinn für die beiden denkgesetzlichen Arten der Zusammengehörigkeit der Gedankeninhalte — die Vermeidung des Widerspruchs und den Zusammenhang von Grund und Folge — ausbilden und den Trieb und die Fähigkeit, das Wissen zum System zusammenzuschliefsen, wecken und entwickeln; sie mufs ferner den Sinn für geschichtliches Verständnis der Dinge erzeugen und die Fähigkeit und Gewohnheit, zu beobachten und aus dem Beobachteten Schlüsse zu ziehen, ausbilden; alles dies insoweit, dafs die freien wissenschaftlichen Studien unter Leitung eines Hochschullehrers sich daran anschliefsen können. Der Segen einer von der Fachbildung gesonderten Vorbildung liegt aber auch neben der Vorbereitung des wissenschaftlichen Studiums darin, dafs sie eine vielseitige Empfänglichkeit für alle Gebiete der Bildung und Wissenschaft erzeugt und dadurch die Beschränkung der Fachbildung aufhebt und so letztere zur Berufsbildung vertieft. Soll das Gymnasium diese Bedeutung behaupten, so mufs es mit dem Fortschreiten der allgemeinen Bildung stets deren Elemente in sich aufnehmen und verarbeiten. Zu diesem Behufe mufs das philologische Gymnasium endgültig dem humanistischen weichen; denn humanistische Bildung beruht nun einmal für den Menschen unseres Jahrhunderts nicht mehr auf dem klassischen Altertum allein, sondern auf dem Zusammenflufs aller Hauptströme der heutigen allgemeinen Bildung Europas.

Die Beschlüsse der Berliner Konferenz über die Neugestaltung

des Gymnasiums entsprechen den Anforderungen unserer Zeit, wie Herr H. in dem 2. Abschnitte „die Beschlüsse der Berliner Konferenz über eine Neugestaltung des Gymnasiums“ darlegt. Aber auf der andern Seite existieren doch auch bei manchen schwere Bedenken gegen diese Beschlüsse; der Vf. widerlegt nach einander die Annahme der Gefahr einer Überbürdung, indem er betont, dafs in erster Linie nach Herabsetzung der häuslichen Arbeitszeit, nicht nach Herabsetzung der Zahl der Unterrichtsstunden zu streben sei, eine Beseitigung der Überbürdung aber nur durch methodische Schulung der Lehrer herbeigeführt werden könne. Die Gefahr der Zersplitterung des Unterrichts wird nicht etwa erst durch die Einfügung des Englischen in den Lehrplan oder durch die Erweiterung des Zeichenunterrichts oder durch die Verminderung der Stundenzahl für den altsprachlichen Unterricht geschaffen, sondern sie ist längst vorhanden und kann nur durch Vereinfachung und Verknüpfung des Lehrstoffes innerhalb der einzelnen Lehrfächer und Verbindung der Lehrfächer unter einander beseitigt werden. In dieser Richtung ist bis jetzt sehr wenig geschehen. Von besonderer Wichtigkeit in dieser Richtung wird sich die geschichtliche Anordnung des Lehrstoffes und die systematische Zusammenfassung des gesamten gymnasialen Lehrstoffes erweisen. Um dies durch ein Beispiel zu zeigen, fügt der Vf. die auf der Berliner Konferenz von ihm aufgestellte Stundenverteilung und die danach gegebenen Andeutungen zur Verteilung des geschichtlichen Lehrstoffes auf die Klassen und Lehrfächer bei.

Der zweite Abschnitt betrachtet „die Realschule und die Dezemberkonferenz“. Aus der historischen Entwickelung wird der Beschlufs der Konferenz, dafs es künftig nur zwei Arten von Schulen geben solle, das Gymnasium mit beiden und die Realschule ganz ohne die klassischen Sprachen, als berechtigt erwiesen. Bei seiner Grundanschauung über die Gleichstellung der Universitäten und Technischen Hochschulen bezüglich der Vorbildung aber mufs Herr H. die Oberrealschule verwerfen und die sechsklassige höhere Bürgerschule für die Realschule der Zukunft erklären. Dabei kommt es auf eine möglichst enge Verbindung dieser Schule mit dem Gymnasium an, wenn letztere wirklich gedeihen soll. In dieser Hinsicht kann er sich mit dem Konferenzbeschlufs nicht einverstanden erklären, der die Angliederung von lateinischem Unterricht nur für die drei untersten Klassen in Aussicht nimmt. Vielmehr erscheint ihm die Errichtung von höheren Bürgerschulen in kleineren Städten nur dann allgemein durchführbar, wenn man von Seiten des Staates gestattet, sie mit lateinischem und griechischem Nebenunterricht zu versehen, der möglichst weit, etwa bis zur Primareife, hinaufreicht. Mit dieser Einrichtung müfste noch

ein anderes Mittel verbunden werden, um die höheren Bürgerschulen zu fördern und zugleich die Gymnasien von allen Schülern zu befreien, die nicht studieren wollen: die höhere Bürgerschule darf mit Ablauf des 6., der Nebenkursus erst mit Ablauf des 7. Schuljahres die Berechtigung zum einjährigen Dienste, und zwar letzterer erst auf Grund einer Prüfung, verleihen. Für diese gemischte Schule hat der Vf. einen Lehrplan entworfen; er geht dabei nirgends über die Gesamtzahl von 32 Stunden hinaus. Da es sich hier überall um kleine Schülerzahlen handelt, braucht die teilweise geringe Stundenzahl mancher Fächer nicht als bedenklich zu erscheinen. Jedenfalls ist das sozialpolitische Element, welches in der Befriedigung der kleinen Städte liegt, für eine Schulreform von viel erheblicherem Werte als die kleine Einbuſse an Stunden für dieses und jenes Fach. Im einzelnen möchte ich die Ansätze des von H. für eine solche Angliederung entworfenen Stundenplans nicht vertreten; doch das ist eine untergeordnete Frage.

Der dritte Abschnitt handelt von der „organischen Gestaltung des Bildungswesens“. Hier werden die Vorschläge der früheren Abschnitte auch auf soziologischem Wege als berechtigt erwiesen und auf das gesamte Bildungswesen ausgedehnt. Auch die soziale Stellung des Lehrerstandes erscheint als überhaupt verbesserungsbedürftig. Sehr bedenklich ist der Mangel an organischem Zusammenwirken aller Bildungsanstalten, was eingehender für Vorschule, Gymnasium und Universität nachgewiesen wird. In diesem Zusammenhange wird das von dem Kaiser in Aussicht gestellte Examen am Ende der Ober-Sekunda gefordert, welches die Reifeprüfung überflüssig machen soll, die durch das von den Lehrern der Prima ausgestellte Reifezeugnis ersetzt wird. An den Universitäten verlangt der Vf. ausgedehntere Pflege der Pädagogik durch Errichtung pädagogischer Fachfakultäten. Den von ihm sehr hochgeschätzten Gymnasialseminaren — er kennt die Einrichtung durch seine eigene Thätigkeit an einem solchen — wünscht er gröſsere Mittel zugewandt zu sehen und die Beruhigung gesicherten Bestandes. Vor allem ist aber der weitere Ausbau des technischen Fachschulwesens mit allen Kräften zu fördern, insbesondere die Vermehrung der technischen Mittelschulen.

Nachdem Herr H. im Folgenden die Organisation einer Gesamtfachschule entworfen hat, welche Universitäten und technische Hochschulen verschmelzen soll, führt er eine Organisation des Gymnasiums vor. Hier muſs der nationale Gedanke die Seele alles Schulunterrichts und der beherrschende Gesichtspunkt für die Verknüpfung des Lehrstoffs sein. Das Einzelwissen an sich ist in allen Lehrfächern gleichgültig; als wesentliche Aufgabe muſs vielmehr überall gelten: gröſsere Gedankenzusammenhänge herauszuarbeiten, und zwar teils solche, die der systematischen Geschichtswissenschaft entnommen sind, teils groſse Gesamtbilder des geschichtlichen Lebens der Völker in der Vergan-

genheit. Soll das aber gelingen, so mufs ein durchgreifendes Zusammmenwirken des Geschichtsunterrichtes mit der gesamten deutschen und fremdsprachlichen Lektüre herbeigeführt und in diese Verbindung auch Geographie und Zeichenunterricht hineingezogen werden. Überall mufs denkend gelernt, induktiv unterrichtet werden; der Unterricht von Mund zu Ohr mufs das Übergewicht erhalten, Gedächtnisstoff und Hausarbeit beschränkt werden.

Vortrefflich werden diese Gedanken begründet und durchgeführt; ebenso vortrefflich ist das, was über die Arbeit der Mittelstufe und die für Prima zu erstrebende Thätigkeit „schulmäfsigen Studierens“ gesagt wird. Freilich bleibt für letztere Voraussetzung der Abschlufs mit dem Ende der Obersekunda, für den Herr H. eine ganze Reihe treffender Gründe vorbringt.

Eine kurze Betrachtung über das „Schulleben“ bildet den Schlufs der gehaltvollen Schrift; denn der Vf. betont mit Recht, dafs die stärksten erziehenden Wirkungen der Schule nicht vom Unterrichte ausgehen, sondern vom Schulleben. Was dieses fördern kann, will er gepflegt sehen, also die gesellschaftliche Zusammengehörigkeit und innere Einheit des Lehrerkollegiums, Vereine aller Art unter den Schülern, Turnspiele, Schulausflüge, Schulreisen und Schulaufführungen. Die Hauptsache werden immer tüchtige und echte Lehrerpersönlichkeiteu und ein seiner Aufgabe gewachsener Direktor sein. Hierin, wie in manchen andern Punkten trifft er mit Ziegler zusammen.

Herr Ziegler hat in 12 Vorlesungen die Fragen der Schulreform besprochen.

Die erste Vorlesung stellt die Klagen und Anklagen gegen das Gymnasium fest, Überbürdung, Schablone und Uniformierung, Mangel an Energie im Kampfe gegen die Sozialdemokratie, Förderung der zentrifugalen Tendenzen, Berechtigungsmangel, Gährung in der Lehrerwelt, die meist als nicht berechtigt erwiesen werden. Die Ergebnisse der „Berliner Konferenz“ haben „eine eigentliche Klärung und Lichtung des chaotischen Dunkels nicht gebracht; die Beschlüsse tragen vielfach einen recht prinziplosen Kompromifs- und Majoritätscharakter an sich und sind eben darum — und gerade in den wichtigsten Punkten, z. B. in der Realgymnasiums- und Berechtigungsfrage, am meisten — durchaus anfechtbar und bedenklich.“

In der zweiten Vorlesung „Erziehen und Unterrichten“ wird von Herrn Z. ausgeführt, dafs die höheren Schulen Unterrichtsanstalten seien; aller Unterricht aber wirke erziehend, wenn er nur gut sei. Unter keinen Umständen dürfen damit gröfsere erziehliche Wirkungen erzielt werden, die Religions- und Geschichtsstunden vermehrt werden. Denn der Religionsunterricht ist „natürlich von vielen rühmlichen Ausnahmen abgesehen im Durchschnitt schlecht und wirkt wie jeder schlechte

Unterricht verderblich auf den Geist und die Sitten der Klasse". Hätte Herr Z. gesagt, bei keinem Unterrichte träte die Wirkung so sehr zu Tage, wenn er schlecht sei, wie beim Religionsunterricht, so hätte er recht gehabt; jetzt ist sein Urteil nicht gerecht, und die ernsthaften und zweckmäfsigen Bemühungen vieler Religionslehrer, die vorhandenen Schäden zu beseitigen, sind nicht gewürdigt, wie sie es verdienen. Nicht viel anders wäre es nach des Vf.s Ansicht mit dem Geschichtsunterricht, wenn er in bestimmter Weise patriotische und politische Tendenzen verfolgen sollte. Übrigens hat Herr Z. von dem Geschichtsunterricht eine für mich auffällige Vorstellung; er meint, der Geschichte gegenüber könne sich der Schüler immer nur rezeptiv und passiv verhalten, und sittlich wertvoll sei beim Lernen in erster Linie das Selbsterarbeitete. Ja S. 87 steht sogar: „der Schüler nimmt (im Geschichtsunterricht) das Dargebotene und Mitgeteilte gläubig auf und hält es mit dem Gedächtnis fest." Man erkennt leicht die Spitze gegen die Herbartsche Schule, die Herr Z. nicht mag. Ich erteile den Geschichtsunterricht in Prima nun 20 Jahre, und ich meine, gerade hier läfst sich die selbstthätige Mitarbeit der Schüler ganz besonders reich gestalten, weniger durch Quellenbetrachtung und eigene Forschung — wie viele Studierende und Erwachsene können denn die Geschichte auf letzteren Wegen kennen lernen? -- als durch reichliche Verwendung der Kombination und der Analogiebildung. Daher denn auch die Anschauung, die sicherlich heute in weiten Kreisen nicht mehr geteilt wird, dafs der fremdsprachliche Unterricht und die Mathematik die am meisten erziehenden und sittlich wirksamsten Fächer im Gymnasialunterrichte seien. Als ob der altsprachliche Unterricht nicht in recht vielen Fällen vorwiegend rezeptiv verliefe, namentlich wenn man mit Z. das mehr induktive Verfahren verwirft. Und vom mathematischen sagt Herr Z. an einer anderen Stelle selbst, „nur das rezeptive Verständnis und das einfache Anwenden des Aufgenommenen könne von jedem verlangt werden". Wo bleibt da „die Selbstthätigkeit, das am meisten Erziehende und sittlich Wirksamste"? Denkt er sich wirklich, dafs der deutsche Unterricht, das Zeichnen, die Geschichte und Geographie, endlich die Naturwissenschaften keine sehr erhebliche Selbstthätigkeit der Schüler gestatten? Er hält von der Methodik wenig; aber wenn irgendwo, so sind gerade nach der Seite der selbstthätigen Mitarbeit der Schüler auf diesen Gebieten sehr bedeutende Fortschritte gemacht worden. Ich behaupte, das Kartenlesen, die Beobachtung und Beschreibung eines Naturkörpers in der Naturgeschichte oder eines Naturvorgangs in Physik und Chemie, die Aufklärung des Zeichenverfahrens bei einem zu zeichnenden Objekte fördern die Selbstthätigkeit des Knaben und Jünglings in ihrer Richtung ebenso sehr, wie Her- und Hinübersetzen eines fremdsprachlichen Stückes mit allem, was dazu

gehört. Wenn z. Z. diese Lehrgegenstände oft für die Selbstthätigkeit der Schüler noch recht unergiebig sind, so hat eben eine verständige Methodik hier Wandel zu schaffen; dafs das möglich und gar nicht übertrieben schwierig ist, läfst sich heute mit Sicherheit behaupten. Berechtigt ist, was der Vf. gegen die Übertreibungen des „erziehenden" Unterrichts und gegen die Forderung des Individualisierens vorträgt, die meist nur auf dem Papiere steht und stehen bleiben mufs; mit Hornemann stimmt er in der Bedeutung des „Schullebens" für die Erziehung überein.

Die dritte Vorlesung erörtert den „Sturm auf die klassischen Sprachen". Wie von einem so geistvollen Manne zu erwarten ist, verwendet Herr Z. nicht die bedenklichen Argumente der formalen Bildung, der Einführung in den Geist des klassischen Altertums und des Wertes für die wissenschaftliche Terminologie zur Verteidigung von Latein und Griechisch im Lehrplane der Gymnasien, er will auch Lateinsprechen und den lateinischen Aufsatz nicht mehr als existenzberechtigt anerkennen; aber die in dieser schrankenlosen Fassung nicht minder bedenkliche Ansicht, dafs man die Muttersprache nur durch die Schulung an einer fremden gründlich kennen lerne, steht auch bei ihm zu lesen; daraus erklärt sich seine Verwerfung jedes Grammatischen Unterrichts in der Muttersprache und einer Erhöhung der Stundenzahl für das Deutsche. Und das Lateinische mufs diese fremde Sprache sein, „weil sie sich am besten eignet zum grammatischen Knecht für alle übrigen". Und dieses Latein mufs deshalb „auf die alte Weise gelernt werden, grammatisch, langsam und bedächtig, umständlich und methodisch, bis zur Tertia". „Aber auch nach oben dürfen die grammatischen Übungen nie ganz aufhören, und namentlich müssen bis zum Schlusse der Prima schriftliche Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische gemacht werden, in bescheidenem Anschlufs an das Gelesene." Eine Herabsetzung der Unterrichtsstunden hält der Vf. für unmöglich. Ich trete ihm in dieser letzteren Ansicht bei, wenn die lateinische Übersetzung als Zielleistung festgehalten werden soll. Dafs in diesem Falle die Lektüre verkümmern mufs, ohne dafs auch im Schreiben etwas Tüchtiges erzielt werden kann, steht nach den bisherigen Erfahrungen auch für mich aufser allem Zweifel. Aber ich komme deshalb zu einem anderen Schlusse. Ich kann zunächst leider nicht mit dem Vf. glauben, dafs man die Muttersprache, abgesehen davon, dafs jede Kenntnis einer fremden Sprache die Einsicht in die Muttersprache erhöht, besonders gründlich und sicher gerade durch den lateinischen Unterricht lernt, und noch weniger, dafs das Übersetzen ins Lateinische in dieser Hinsicht besonders vorteilhaft wirke, namentlich wenn man mit Z. allen grammatischen Unterricht im Deutschen verwirft. Die Erfahrungen liegen in unseren Übersetzungsbüchern und in den stilistischen Erzeugnissen der Kreise, die

sich dieser Thätigkeit besonders hingeben, zu jedermanns Einsicht vor, und keine Erklärungsversuche können diese Thatsachen wegstreiten[1]). Ich gebe aber zu, dafs eine fremde Sprache, die, wie das Lateinische, grammatistisch für den Schulgebrauch ungewöhnlich ausgearbeitet ist, sprachliche Schulung in höherem Grade verleiht als eine andere fremde Sprache, bei der das nicht der Fall ist. Jedoch vermag ich nicht einzusehen, wie dieser Zweck in 7jährigem Sprachbetriebe nicht zu erreichen sein soll, da doch auch Griechisch und Französisch diese Schulung sicherlich nicht beeinträchtigen, sondern fördern. Bei der unabwendbaren Verminderung der Stundenzahl für den lateinischen Unterricht, die nach der historischen Entwickelung voraussichtlich nie wieder dauernd eine Steigerung erfahren wird, mufs das Lateinschreiben als Zielleistung des Gymnasiums aufgegeben werden, es mufs spätestens mit Sekunda seinen Abschlufs finden, und dies kann ohne Schaden geschehen, wie die Beseitigung des lateinischen Aufsatzes, des griechischen Skriptums, für dessen Beibehaltung ich früher eingetreten bin, ohne Schaden geschehen ist. Wenn wir die Lektüre, wie Z. es auch thut, je mehr nach oben, in desto höherem Mafse in den Vordergrund treten lassen wollen, so mufs die schriftliche Übersetzung ins Lateinische aufgegeben werden. Sie bringt heute in Prima schon keine des Zeitaufwandes werten Ergebnisse, und sie wird es künftig in noch geringerem Grade thun, aber sie wird, wenn sie in der Reifeprüfung beibehalten wird, trotz aller gegenteiligen normierenden Vorschriften, auch die Lektüre wertlos machen. Gerade wenn man, wie auch Z. will, die Geschichtsstunden nicht vermehrt, mufs, soll anders die Kenntnis des antiken Lebens nicht ganz wertlos werden, der Primaunterricht in vollem Umfang antiker Kultur - Geschichtsunterricht werden. Alles Sträuben dagegen hilft nichts. Die Ergebnisse des Lateinschreibens sind heute schon in Prima gering, und die Thatsachen werden hier in kurzer Zeit eine solche Sprache reden, dafs auch der begeistertste Philologe sich jener Notwendigkeit nicht wird verschliefsen können. Um so mehr kann ich allem beistimmen, was der Vf. zu Gunsten des Griechischen sagt. Aber gerade wenn wir das Griechische retten wollen, müssen wir die lateinische Schreibübung mindestens auf der obersten Stufe preisgeben; Herr Z. hat selbst ganz richtig ausgeführt, dafs die historische Entwickelung auf ein solches Ergebnis hinführt; ich habe nicht verstanden, warum er diesen Schlufs nicht zieht. Nun kommen noch die Erfahrungen in Österreich hinzu. Dort hatte man für die vier oberen Klassen bei 6, 6, 5, 5 Stunden Latein die lateinische Übersetzung in der Weise beibehalten, dafs man für die stilistisch-grammatische Seite wöchentlich 1 Stunde bewilligte und

[1]) *Man lese auch:* Wustmann, Allerhand Sprachdummheiten S. 26 ff.

alle 14 Tage abwechselnd eine Haus- und eine Schularbeit anfertigen liefs. Die Folge war die Verkümmerung der Lektüre in solchem Mafse, dafs im Abgeordnetenhause Beschwerden erhoben wurden. In diesen Tagen ist nun die Hausarbeit gänzlich untersagt, die Zahl der Schularbeiten auf 4 im Semester eingeschränkt worden. Kann wirklich im Ernste jemand glauben, der der Übersetzung ins Lateinische einen Bildungswert beilegt, dafs bei 32 Arbeiten in 4 Jahren ein Gewinn in dieser Richtung noch zu machen ist? Alle Verfügungen werden auch in Deutschland nichts helfen, so lange in der Reifeprüfung das lateinische Skriptum gefordert wird. Die Lektüre wird stets kümmerlich bleiben, da eben gerade im lateinischen Unterrichte die grammatistische und formalistische Methode durch Jahrhunderte grofsgeworden und mit dem lateinischen Skriptum unauflöslich verbunden ist. Und unsere Lehrerwelt ist sich darüber nicht unklar. Viel weiter, als man denkt, gilt der geringe Wert der lateinischen Schreibübung in Prima als eine unabänderliche Thatsache, und konservative Schulmänner haben in früherer und in neuester Zeit ihre Beseitigung gefordert. Schon ein so tüchtiger Stilist wie Reisig hat erklärt: „Das Übersetzen aus der Muttersprache ist nur für die ersten Anfänger; für obere Klassen taugt es gar nicht.“

In der vierten Vorlesung „Bildungseinheit oder Mannigfaltigkeit?“ wird der Anspruch der Gymnasien auf eine Art von Bildungs-Monopol verworfen, da es zur wahren Bildung gar verschiedene Wege giebt und die Schule überhaupt nur Vorbildung verleihen kann, nur Bruchstücke und Teile der Bildung. „Es ist nicht notwendig, dafs alle Griechisch und Lateinisch lernen und ebensowenig notwendig, dafs, um gebildet zu heifsen, ein Einzelner es gelernt habe; aber dafs es gelernt werde, und dafs eine Stätte da sei, wo ein erheblicher Bruchteil unserer gebildeten Jugend es lerne, das ist absolut notwendig.“ Die Einheit der Vorbildung ist nicht nur keine Notwendigkeit, sie wäre sogar bedauerlich und schädlich, weil die verschiedenen Stände und Kreise einander brauchen, um sich gegenseitig zu ergänzen. Gegen die skandinavische Einheitsschule spricht sich Herr Z. auf Grund seiner in der Schweiz gemachten Erfahrungen aufs entschiedenste aus: das Ergebnis eines nicht so weit fortgeführten Unterbaues im Gebiete der klassischen Sprachen „war doch nur ein tastendes Halbwissen“. „Die Einheitsschule wäre nur der Ruin des klassischen Unterrichts und unseres ganzen Gymnasialwesens.“ Das Argument der Hinausschiebung der Berufswahl wird mit ähnlichen Erwägungen zurückgewiesen, wie das bereits von Juling recht glücklich geschehen ist[1]). Dafs die Einheitsschule billiger ist, wird zugegeben, aber durch den Einwand abzuschwächen versucht, dafs, wenn erst Regierungen und Kommunen anfangen sollten, „die

---

[1]) Vgl. Zeitschrift f. d. Gymn.-Wesen XLV (1891) S. 31.

Jugendbildung nach dem Grundsatze: schlecht, aber billig! zu gestalten, sie und wir alle mit ihnen verloren" seien. Ich fürchte, diese Seite hat der Vf. etwas zu leicht genommen. Die ökonomische Frage ist einmal nicht aus der Welt zu schaffen, und sie wird für die Kommunen immer drängender werden. Und selbst ohne diesen Drang läfst sich denken, dafs die entscheidenden Körperschaften einen gemeinsamen Unterbau für nützlich erachten. Denn das Zugeständnis, dafs diese Bildung schlecht sei, werden sicherlich viele Kommunen und vielleicht auch manche Regierungen nicht machen. Hat doch selbst Bonitz, einst ein so entschiedener Gegner jedes gemeinsamen Unterbaues, sich schliesslich für den sechs- richtiger dreiklassigen gemeinsamen Unterbau erklärt. Man hat zur Erklärung geltend gemacht, er sei in den letzten Jahren schon dem Leiden verfallen gewesen, das nachher ihn hinwegraffte; aber zu beweisen wird ein solcher Zusammenhang unmöglich sein.

Die fünfte Vorlesung beschäftigt sich mit dem „Realgymnasium und dem Gymnasialmonopol". Der Beschlufs der Berliner Konferenz über die Beseitigung und Aufhebung der Realgymnasien gilt dem Vf. als „fraglos einer ihrer verfehltesten Beschlüsse." Als Ideal des Realgymnasiums erscheint Herrn Z. das Württembergische, das E. Hallier einen „Mifsgriff" genannt hat, nämlich ein Gymnasium ohne Griechisch. Dazu soll auch das preufsische Realgymnasium umgewandelt werden. Dabei ist übersehen, dafs der Zustand des Lateinischen doch nicht der alleinige, ja nicht einmal der Haupteinwand gegen das Realgymnasium war. Herr Z. selbst hat ferner ausgeführt, dafs die Entstehung der preufsischen Realgymnasien etwas wesentlich Verschiedenes von der der württembergischen ist; aufserdem ist das Zahlenverhältnis da und dort ein völlich anderes. Württemberg hat nach Mushackes Statist. Jahrb. f. 1890 bei 2 050 000 Einwohnern 2 Realgymnasien, während Preufsen bei 30 000 000 Einwohnern deren 88 zählt. Endlich hat er ganz vergessen, dafs das preufsische Realgymnasium nach der Meinung der Wortführer in der Realschulfrage nie und nimmer nach der Seite des württembergischen, sondern gerade nach der entgegengesetzten sich entwickeln sollte. Den nach Art der württembergischen Realgymnasien umgewandelten Anstalten will der Vf. auch den Zutritt zum Studium der Medizin erschliefsen. Einmal weil es ihm überhaupt scheint, dafs die Bildungswege in Deutschland zu ängstlich normiert und vorgeschrieben, die Zugänge zu den verschiedenen Zielen zu ängstlich verklausuliert sind. Die Konsequenz wäre hier m. E. völlige Freigebung der Vorbildung. Da Ziegler davon für die Universität keine Nachteile befürchtet, so fiele der wichtigste Einwand weg, den man bis jetzt in der Verschiedenheit der Vorbildung der Studierenden dagegen geltend gemacht hat. Sodann aber fürchtet er, „dafs um der Mediziner willen das humanistische Gymnasium wesentlich umgestaltet, dafs namentlich

mehr moderner Bildungsstoff in dasselbe aufgenommen werden müsse." Letzteres ist der Hauptgrund; wie wenig stichhaltig er ist, zeigt der oben erwähnte Aufsatz von Loth. Meyer, der ganz geringe Änderungen im Lehrplane der Gymnasien sogar als ausreichend für die Vorbildung zu den technischen Hochschulen erweist. Ich möchte umgekehrt sagen: wenn die humanistischen Gymnasien nicht genötigt werden, den modernen Bildungsstoffen genügenden Raum zu geben, so werden sie nur um so rascher ihrem Verfalle entgegengehen. L. Meyer hat evident nachgewiesen, dafs in diesem Falle in absehbarer Zeit sich die Mediziner von dem Gymnasium abwenden müssen, denen die übrigen Fakultäten folgen werden, — mit Ausnahme der klassischen Philologen und vielleicht der Theologen. Und es ist in dieser Hinsicht bezeichnend, dafs die Gegner des Gymnasiums so ängstlich darauf aus sind, das moderne Bildungselement an ihnen möglichst abzuschwächen, stets in der scheinbaren Besorgnis, das Gymnasium werde dadurch seiner Aufgabe, das antike Element zu pflegen, entfremdet. Hornemann hat m. E. schlagend nachgewiesen, dafs das Gymnasium nach seiner historischen Entwickelung auch die modernen Bildungselemente als seine Aufgabe aufnehmen mufs, und die Anhänger der Lateinschule der Reformationszeit arbeiten den Gegnern der Gymnasien aufs vorteilhafteste in die Hände; daher die Lobeserhebungen, welche von jener Seite Herrn Cauer und den von ihm vertretenen Bestrebungen zuteil werden. Erheblicher scheint mir die Ansicht des Vf.s, dafs durch die Beseitigung der Realgymnasien die humanistischen von ihrer Überfüllung und ihrem Schülerballaste nicht werden befreit werden; denn diese Anschauung scheint schon jetzt durch die Erfahrung bestätigt zu werden.

Die sechste Vorlesung behandelt „die Realschule und den Einjährig-Freiwilligen-Schein". Was hier gesagt wird, ist mit das Beste, was überhaupt in dieser Frage geschrieben worden ist. Auf die Berechtigungsfrage und die neu zu schaffende Prüfung soll unten näher eingegangen werden. Hier sei nur erwähnt, dafs Herr Z. das württembergische Realschulwesen mit Recht als musterhaft vorführt. Darin hat das mittlere Bürgertum wirklich Schulen für seine Bedürfnisse gefunden, welche lokale Färbung und recht freie Gestaltung zu erhalten vermögen. Aber er verschweigt hier, dafs in Norddeutschland die Entwickelung doch recht ähnlich verlief; Wiese (Das höh. Schulw. in Preufsen 2, 39; 3, 79f.) beweist, dafs auf die örtlichen Bedürfnisse bei diesen Schulen stets die weitestgehende Rücksicht genommen worden ist, so dafs zahlreiche Verschiedenheiten in den Lehrplänen möglich wurden. Nach diesen Vorgängen müfste die Bürgerschule überhaupt gestaltet werden; freilich müfste dann das Heeres-Berechtigungswesen in andere Bahnen geleitet werden. Wie das geschehen könnte, hat A. Baumeister in der Allg. Z. Beil. 1891 Nr. 159 in sehr ansprechender Weise entwickelt. Mit Recht er-

blickt Herr Z. in der zweckmäfsigen Lösung der Bürgerschulfrage einen wichtigen Beitrag zur Lösung der sozialen Frage.

Die siebente Vorlesung unterwirft „den staatlichen Lehrplan und die Freiheit der Bewegung, Konzentration und Überbürdung" einer Betrachtung. Herr Z. will die staatliche Regelung unseres Schulwesens nicht preisgeben, weil nach seiner Überzeugung „nur durch den Staat die Schule von der Kirche frei erhalten werden kann, und weil nur in völliger Unabhängigkeit von der Kirche die moderne Schule gedeihen und leisten kann, was sie soll." Ist ihm doch sogar „die Schaffung konfessioneller Anstalten in unsern Tagen fast ein Verbrechen." Hier tritt der prinzipiell pädagogische Standpunkt des Herrn Z. am konsequentesten hervor. Die Schule ist ihm ausschliefslich Unterrichtsanstalt; nur weil man nicht unterrichten kann, ohne auch bestimmte sittlich-gesellschaftliche Gewöhnungen herbeizuführen, hat sie auch erziehliche Aufgabe. Sonst hätte der Einflufs des Elternhauses nicht so unterschätzt werden können. Man kann bedauern, dafs unsere Verhältnisse heute die Errichtung konfessioneller Schulen sehr erschweren, vielfach unmöglich machen. Aber so lange das Elternhaus einmal noch konfessionell ist, wäre die konfessionelle Schule diejenige, welche die gemeinsame Arbeit von Schule und Haus am meisten herbeiführen würde. Und was den sozialen Frieden der Konfessionen betrifft, so sollte man doch nicht vergessen, dafs die Gegensätze derselben sich geschärft haben trotz konfessionsloser Schulen; auch auf diesem Gebiete besteht, wie auf anderen, eine Überschätzung der Wirksamkeit und des Einflusses der Schule. Daneben wünscht Z. doch eine „Lockerung des staatlichen Zügels" und erhofft mehr Freiheit für individuelle Entwickelung der Direktoren und Lehrer, mehr Freiheit für die lokalen Bedürfnisse. Möglicherweise hat er die Aussicht, die der Minister auf „eine gewisse Freiheit in der Gestaltung der Pläne nach individuellen Bedürfnissen, nach lokalen Verhältnissen so weit als möglich" eröffnete, richtig interpretiert; einstweilen hege ich aber bescheidene Zweifel, ob bei dieser Erklärung an eine solche Freiheit der Bewegung gedacht war, wie sie der Vf. S. 78 und 79 entwickelt. Mit den weitgehenden Ansprüchen, die Z. hier erhebt, verträgt sich aber nicht die Verweigerung dieser Freiheit „für Experimentieren mit neuen Schulgattungen und Anstellung von Versuchen aller Art." So wird namentlich „die neue Schule des Herrn Göring" unbedingt ausgeschlossen. Herr Z. ist S. 39 und 54 sehr energisch gegen die Auffassung aufgetreten, dafs man immer erst bei der Bildung eines jungen Mannes nach dem Woher frage, und S. 56 hat er sogar erklärt: „es ist ein Jammer, dafs ein Mensch zeitlebens daraufhin angesehen und gewertet werden soll, in welcher Schule er seine Vorbildung geholt hat". Ich meine, man kann es bei solcher Anschauung getrost den Eltern überlassen, ob sie ihre Kinder in eine solche „Experimentierschule"

geben wollen oder nicht; der Staat hat, wenn er die Bildungswege im Sinne des Herrn Z. freigiebt, höchstens beim Staatsexamen für Erlangung eines Amtes ein Recht, ein gleiches bestimmtes Mafs von Kenntnissen von allen zu verlangen, während beim Abgange von der Schule der zu verlangende Kenntnisstand recht verschieden sein kann. Denn nach Herrn Z.s eignen Forderungen sollen auf den Bürgerschulen „eine fremde Sprache, zwei fremde Sprachen, viel Französisch, wenig Französisch getrieben werden dürfen, hier vor allem Rechnen, dort Naturkunde und stereometrische Anschauung“ u. s. w. in den Vordergrund treten; warum also nicht Göring und die Eltern, die zu ihm Vertrauen haben, einen anderen Bildungsweg verfolgen lassen, der, nebenbei bemerkt, recht vielfach in auffälliger Weise mifsverstanden und entstellt worden ist? Allerdings für die Gymnasien „wird sich dieses individuelle Gestalten doch stets in recht bescheidenen Grenzen halten müssen, da der wesentlich gleichartige wissenschaftliche Betrieb auf den Universitäten auch eine gewisse Gleichmäfsigkeit der Vorbereitungsanstalten wünschenswert macht“. Herr Z. hat, wie es scheint, als er diese Zeilen schrieb, vergessen, was er S. 54 entwickelt hat. Dort macht es gar nichts aus, wenn künftig „unter den Juristen sich etliche Realgymnasiasten finden und wenn die Mediziner sich binnen kurzem mehr und immer mehr aus dem (in württembergischem Sinne) reformierten Realgymnasium rekrutieren würden“. Sollte in dieser Beziehung wirklich eine gewisse individuelle Gestaltung der Gymnasien mehr vom Übel sein als der von ihm in Aussicht genommene Zustand? S. 78 sollte doch eine Schule „in Philologicis etwas Tüchtiges leisten können, die Mathematik dagegen als Stiefkind ansehen“ dürfen u. s. w. Von „Theorie des Lehrplans“ und von „Konzentration“ hält Herr Z. nicht viel, weil sie zu sehr an Herbartsche Ideen erinnern; das ist Geschmacksache. Seinen Worten nach auf S. 81 und 82 mufs ich aber annehmen, dafs er sich die von mir für Quinta in der Konferenz geschilderte Konzentration ganz falsch vorstellt, indem er ein Bedenken des Fürstbischofs Kopp adoptiert und von dem Mangel an „Variatio delectans“, „ewig eintönigem Einerlei“ u. s. w. spricht, behauptet, dafs eine Anstalt, die thatsächlich so verführe, nicht wissen würde, dafs es sich im lateinischen Unterricht um Latein und nicht „um deutsche Fürsten und Waffenkunde handelt“, dafs es sich „um Selbsttäuschung handle“ u. s. w. Leider hat er eine solche Behandlung weder in Württemberg noch in Baden kennen gelernt; sonst hätte sie vielleicht eher Gnade vor seinen Augen gefunden. Ist es ja nicht so böse gemeint, wie es aussieht; denn ich habe das Kompliment, „dafs hierbei manches fein und richtig ausgedacht sei und sich gewifs auch in der Praxis gut mache“ und „dafs es allenfalls da noch gehe, wo geistreiche Männer die Träger dieses Konzentrationsgedankens sind“, auch auf mich bezogen, da nur

von Willmann und mir die Rede ist und ersterem der Vorwurf gemacht ist, dafs er „noch äufserlicher verfahre“. Aber man dürfte doch billig erwarten, dafs, ehe man in solcher Weise Dinge, die man nicht kennt, verurteilt, man sich erst einmal, wenn auch nicht die betr. Verhältnisse, so doch deren Darstellung näher ansehen würde.[1]) Sicherlich ist der Versuch, der am hiesigen Gymnasium mit der inneren Verbindung der Unterrichtsfächer gemacht worden ist, weder vollkommen, noch ist er einzig in dieser bestimmten Weise möglich. Seitdem sind in Jena am Gymnasium und in der Übungsschule anders gestaltete Versuche für einzelne Klassen unternommen worden. Huther hat zu unserem Plane mancherlei Abänderungen vorgeschlagen, Hornemann hat ebenfalls in grofsen Zügen einen mannichfach abweichenden Entwurf veröffentlicht. Aber es mufste doch einmal ein Anfang gemacht werden, und die litterarisch niedergelegten, durch längere Jahre am hiesigen Gymnasium fortgeführten Versuche konnten ein Ausgangspunkt werden für Besseres. Ich hoffe, dafs sich die Lehrerwelt trotz des Anathems des Herrn Z. nicht abhalten lassen wird, der wichtigsten Frage unseres Unterrichts ein stets regeres Interesse zuzuwenden. Mit allgemeinen Erwägungen wird sie nicht gelöst werden können. Dafs man auch in dieser Frage, wie in jeder, Mifsgriffe und Urteilslosigkeiten erleben wird, ist mir nicht zweifelhaft; ganz so schlimm wie die von Z. gezeichnete Karikatur werden sie ja wohl nicht sein; aber soll uns denn diese von der menschlichen Unvollkommenheit leider untrennbare Einsicht abhalten, etwas theoretisch längst Gefordertes und für uns praktisch Bewährtes deswegen aufzugeben, weil eine falsche Anwendung möglich ist? Doch auch Herr Z. wünscht ein „ethisches Centrum. Das ist in den unteren Klassen der Lehrer, oben der Geist der Anstalt, der gute Geist der Schultradition, wie dieselbe von den einheitlich zusammenarbeitenden Lehrern getragen wird.“ Ja, wird denn der Lehrer bei einer inneren Verknüpfung des Lehr- und Lernstoffes als „ethisches Centrum“ überflüssig, oder wird etwa die einheitliche Arbeit der Lehrer durch eine solche gehemmt? Bis jetzt nahm man ziemlich allgemein das Gegenteil an. Schliefslich erklärt sich der Vf. gegen „das ewige Herabmindern der Pflicht- und Arbeitsstunden, gegen Beseitigung des Nachmittagsunterrichts, gegen die Verlegung der Hauptarbeit in die Schule, gegen möglichste Beseitigung der Hausaufgaben — wer hat dies bis jetzt verlangt? — „und wie diese schönen humanitären Mafsregeln sonst noch heifsen“. Dabei scheint Herr Z. gar nicht zu wissen, wenn er gegen die Forde-

[1]) Hr. Ziegler kann in meiner Schrift: die Vereinfachung und einheitliche Gestaltung des Gymnasialunterrichts (Halle 1890) S. 45 ff. sehen, dafs die delectans variatio noch recht grofs ist, u. S. 130, dafs auch noch sogar lateinische Extemporalien hier geschrieben werden.

rung, die Schularbeit auf vier Stunden zu beschränken, polemisiert, dafs thatsächlich jetzt auch, je nach der Länge der Pausen, nur 4—4 St. 10 Min. erteilt werden. Wie der Vormittagsunterricht „Momente der Verweichlichung" enthalten soll, habe ich nicht zu verstehen vermocht, vielleicht weil er am hiesigen Gymnasium schon vierzehn Jahre besteht. „Der Staat" — so schliefst er —, „so lange er der Arbeiterbevölkerung den Achtstundentag nicht gewähren kann, möge er sich auch nicht so zimperlich besorgt zeigen um die Verminderung der Arbeitszeit für die Söhne der „oberen Zehntausend". Wenn ein Sozialdemokrat diesen Passus gesprochen hätte, wäre er verständlich, da im Zukunftsstaate zwischen leiblicher und geistiger Arbeit prinzipiell kein Unterschied anerkannt wird. Aber wie ein Professor der Pädagogik, wenn er nicht etwa durch die Blume pädagogisch den Fleifs der Studenten mittels eines kräftigen Wortes beeinflussen wollte, geistige und körperliche Arbeit auf eine Stufe stellen kann, während nach den Lehren der Physiologie bei geistig anstrengender Arbeit in drei Stunden so viel Blut verbraucht wird wie in zwölf Stunden physischer; wie er den erwachsenen Arbeiter und den neun- bis zwölfjährigen Jungen — denn in der Konferenz handelte es sich namentlich um Entlastung der Klassen VI—IV — auf gleiche Linie stellen kann, wird man nur schwer verstehen. Man braucht wahrhaftig in den Überbürdungslärm nicht einzustimmen — ich habe im Jahre 1882 unter gefährlicheren Verhältnissen als heute bewiesen, dafs ich dies auch nicht thue —, ohne deshalb die Schädigung durch zu ausgedehnte Arbeit in diesem Alter zu bestreiten. Es heifst das Kind mit dem Bade ausschütten, wenn man mit Herrn Z. in der Überbürdungsklage vorwiegend Übertreibung und „Schwindel" erblickt. Die wesentlichste Quelle der Überbürdung, das Fachlehrerunwesen[1]), hat der Verfasser in diesem Zusammenhang nur gestreift.

Die achte Vorlesung über „Geschichte und Deutsch" führt zunächst die schon oben berührten Ansichten des Vf.s über den „vorwiegend rezeptiven" Charakter der Geschichte weiter aus; der „rezeptive" Charakter ist ihm hier bereits so fraglos, „dafs darüber gar nicht gestritten werden mag." Der Geschichtsunterricht ist deshalb auch stets nur ein „Nebenfach" wie „Geographie, Naturwissenschaften, Französisch und in weitem Abstand auch Singen". Selbstverständlich ist er gegen Vermehrung der Unterrichtsstunden für dieses Nebenfach und gegen eine Fortführung der neuesten Geschichte über das Jahr 1871 hinaus; die Gründe für letztere Forderung sind die bekannten, dafs diese Zeit politische Gegenwart sei und nicht in die Schule gehöre, „weil ihr die Leidenschaften des Tages und die Parteikämpfe der Zeit,

[1]) Vgl. die verständige und mafsvolle Schrift: Die Wahrheit in der Frage der Überbürdung unserer Schüler, Dresden 1891.

das Buhlen um die Gunst nach unten oder nach oben fern bleiben mufs“. Wann und wo erfährt nun der junge Mensch überhaupt darüber etwas? Denn in gewissem Sinne gilt doch das alles auch vom Universitäts-Unterrichte. Sollte sich denn wirklich kein Mittelweg gegen diese Gefahren finden lassen? Herr Z. feiert die konfessionslosen Schulen so sehr; sind denn diese in der Vorführung aller der Zeiten, in denen religiöse Kämpfe stattfinden, in dieser Hinsicht anders gestellt? Was verletzt die Menschen mehr als eine ihnen ungerecht erscheinende Vorführung religiös-konfessioneller Fragen? Ich werde mich durch diese herkömmlichen Redensarten nicht abhalten lassen, auch ferner zu thun, was ich im Geschichtsunterricht seit einer Reihe von Jahren gethan und in dieser Zeitschrift 1889 S. 513ff. dargelegt habe. Ich habe in dieser Zeit Söhne von Konservativen und Freisinnigen, Antisemiten und Sozialdemokraten, Katholiken, Protestanten und Juden zu Schülern gehabt, aber ich habe die Überzeugung, dafs ich durch meine Behandlung der in jenem Aufsatz geschilderten Fragen nie „das Vertrauen mindestens eines Teils meiner Schüler“ verloren habe. Weder aus „den von ihren Eltern gehaltenen Zeitungen“ noch von diesen selbst pflegen sie die Kenntnis der Thatsachen in einer dem Standpunkte ihres Wissens entsprechenden und verständlichen Darstellung zu erhalten, und ich habe von zahlreichen heutigen jungen Beamten, Ärzten, Lehrern und Geistlichen gehört, dafs sie aufser meiner Belehrung über diese Fragen später im Universitätsunterrichte keine Gelegenheit gehabt hätten, sich weiter zu unterrichten. Also meine Erfahrung gegen die, welche Herr Z., so viel ich weifs, nicht gemacht hat. Gegen die beabsichtigte Neuordnung des Geschichtsunterrichts, nach der für alte, mittlere und neuere Geschichte auf der Oberstufe nur drei Klassen bleiben, erklärt sich der Vf. von seinem Standpunkt bezüglich der Behandlung des Lateinischen mit Recht. Wird das lateinische Skriptum in Prima beibehalten, so ist das eine Jahr der Ober-Sekunda für alte Geschichte nicht ausreichend. Der Vorschlag, die Geschichte im Krebsgang zu lehren, und die allerdings zum Teil unglaublich verfehlte Arbeit von Stenzler, Lindner und Landwehr werden mit scharfer Lauge begossen. Vielleicht hätte der Vf. hier nur mehr unterscheiden müssen zwischen der Vorführung von historischen Einzelbildern und der eigentlichen Geschichtsbehandlung. Für erstere hat ein rückläufiger Gang seine Berechtigung und ist auch sehr gut durchführbar, bekanntlich auch nichts Unbekanntes und keineswegs erst ein Erzeugnis der neuesten Zeit. Der Irrtum des neuen Lehrbuches liegt darin, dieses in seiner Einschränkung methodisch richtige Verfahren uneingeschränkt und am falschen Platze anzuwenden. Auch die Vermehrung der deutschen Stunden hält der Vf. für nicht notwendig. Was über die Behandlung des Deutschen selbst gesagt wird, ist gut, zwar oft schon gesagt, aber noch wenig praktisch geworden.

In der neunten Vorlesung über Turnen und Spielen wendet sich der Vf. recht glücklich gegen manche Übertreibungen, die sich hier breit machen. Er spricht sich gegen den Turnlehrer ex professo aus und fürchtet, dafs man denselben künftig immer mehr brauchen werde; — nun es giebt ein einfaches Mittel, dies zu verhüten, wenn, wie dies in Giefsen schon seit sechs Jahren geschieht, die jungen Lehrer in den pädagogischen Seminaren auch zu Turnlehrern ausgebildet werden. Dann wird der Ordinarius in der Regel auch die körperlichen Übungen seiner Schüler leiten, und es wird am wirksamsten der von Z. mit Recht bekämpften „Unsitte des Schauturnens" entgegengearbeitet werden. Auch gegen die Forderung, dafs die Schule die Pflege der Spiele in die Hand nehme und Spielzwang übe, erklärt er sich mit guten Gründen; ebensowenig will er „die Verpflichtung der Schule zum Amüsieren" anerkennen; dies ist und bleibt Sache der Eltern. Wollen sie bei den Spielen Aufsicht haben, so mögen sie diese selbst übernehmen. Dagegen tritt er für Exkursionen ein; vom „Unterricht im Freien" verspricht er sich recht wenig Erspriefsliches. Ich fürchte, in letzterem hat er ebenso wenig Erfahrungen gemacht, wie sie seine Bemerkungen über die Unterweisung in den Grundsätzen der Hygiene verraten; wahrscheinlich hat auch ihn, wie manche Mitglieder der Konferenz, der Ausdruck „Unterricht im Freien" zu einer ganz falschen Vorstellung verführt.

Die zehnte Vorlesung behandelt das Verhältnis von „Schule und Haus". Hier kämpft Herr Z. gegen Windmühlen, indem er der Konferenz die Absicht unterlegt, die Hausarbeit abzuschaffen. Ich darf wohl hier auf meine Erfahrungen in der Konferenz rekurrieren. Als ich dort in meinem Vortrage auf die Verfügung des Unterrichts-Ministers vom 10. November 1884 verwies und bemerkte, der Zustand der Gesetzgebung sei durchaus befriedigend und alsdann hinzufügte: „Auch das Elternhaus wünscht nicht eine Beseitigung der häuslichen Arbeiten, sondern eine Beschränkung, bisweilen eine Umgestaltung," und als ich weiter ausführte, letztere werde vor allem nötig „durch die Möglichkeit, der freien Arbeitsthätigkeit in den oberen Klassen einen gröfseren Raum zu schaffen", wurde von allen Seiten Zustimmung laut. Ich habe aus Z.s Ausführungen nichts ersehen können, was in der Konferenz nicht erwogen worden wäre. Dazu hat er eine Stelle der gedruckten Verhandlungen gründlich mifsverstanden, was allerdings der Fassung des Berichtes teilweise zur Last fällt. Als Virchow nämlich sagte: „Ich möchte hier auf die Angriffe hinweisen, die allerseits gegen die häuslichen Arbeiten gerichtet werden", wurde Widerspruch laut gegen das „allerseits", und als er fortfuhr: „Ich glaube, ein gewisses Mafs häuslicher Arbeit gehört dazu, um die Gewöhnung an die eigne Thätigkeit herbeizuführen", wurde ihm Zustimmung zuteil. Herr Z. berichtet diese Sache so: „Als

Virchow den ganz unbestrittenen Satz aussprach: Ich glaube, ein gewisses Mafs etc., da stiefs er seltsamer Weise auf laut sich äufsernden Widerspruch." In dem gedruckten Berichte stehen die beiden oben angeführten Sätze und darunter: (Widerspruch und Zustimmung). Das kann mifsverstanden werden. Jedenfalls hat aber Herr Z. den laut sich äufsernden Widerspruch selbst dazugefügt und von der Zustimmung nicht gesprochen. Was Herr Z. über die Eingriffe der Schule in die Rechte des Hauses, Schulprüfungen etc. sagt, kann ich umsomehr billigen, als ich bereits vor fünf Jahren in der ersten Auflage meiner prakt. Pädag. diese Fragen so ziemlich in gleicher Weise behandelt habe. Aber man darf doch auch hierbei nicht übersehen, dafs in Nord- und Süddeutschland auch auf diesem Gebiete sehr verschiedene Sitte und Tradition bestehen, und manche Beschlüsse der Konferenz müssen für Preufsen wegen der Kontinuität der Entwickelung auch dem gerechtfertigt erscheinen, der sie für den Süden unseres Vaterlandes ohne Bedenken verworfen hätte.

Noch weniger Gnade finden die Beschlüsse der Konferenz in der elften Vorlesung „das Abiturientenexamen und der Schulrat". Zwar das Examen selbst will Herr Z. beibehalten; die Gründe lassen sich ebenso gut für eine Prüfung am Schlusse der Ober-Sekunda, wie für eine solche am Ende der Ober-Prima verwenden. Die schriftliche Prüfung wünscht er noch weiter ausgedehnt zu sehen; er hat in Baden sieben schriftliche Arbeiten kennen gelernt, darum würde er sieben nicht für zu viel halten: 1 deutsche, 2 lateinische, 2 griechische, 1 französische und 1 mathematische. Dagegen soll die mündliche Prüfung abgekürzt und namentlich des Revisionscharakters für die Leistungen der ganzen Schule entkleidet werden. Letzterer Wunsch ist ja oft genug ausgesprochen worden; leider wird seine Verwirklichung noch so lange auf sich warten lassen, bis es kein Abiturientenexamen mehr oder nur die von Herrn Z. gewünschten idealen Schulräte giebt. Dafs dazu die sieben schriftlichen Arbeiten wesentlich förderlich beitragen sollen, kann ich nicht glauben. Recht pikant ist die Klassifizierung der Schulräte, die bei dieser Gelegenheit gegeben wird; ob sie freilich die Achtung der künftigen Lehrer vor ihren Vorgesetzten erhöhen wird, darf man billig bezweifeln. Wollen wir lieber annehmen, dafs diese Partie zu denen gehört, von denen Herr Z. in der Vorrede sagt, „dafs gerade hier die Niederschrift vom mündlichen Vortrage abweicht". Gegen die Religionsprüfung erklärt sich Herr Z. entschieden, und für Süddeutschland mit Recht, da sie eben hier keine historische Existenz hat; die Geschichtsprüfung möchte er lieber beim Alten gelassen haben, wo sie für alle Schüler obligatorisch war, „aber man sorge für ideale Schulräte". Schade, dafs er nicht angegeben hat, wie man solche findet.

Die letzte Vorlesung handelt über „Lehrerbildung und Lehrer-

stellung". Um mit der letzteren zu beginnen, so begründet der Vf. in schlagender Weise seine Forderung, dafs die Schulverwaltung auch in ihren höheren Ämtern und Spitzen — wie dies in Württemberg der Fall sei — Schulmännern in die Hand gelegt werde. Dazu müssen finanzielle Besserstellung der Lehrer, eine günstige Neuordnung des Avancements, Erhöhung von Titel und Rang kommen: freilich müssen dann auch die Mifsstände beseitigt werden, die sich unter dem Druck dieser äufseren Verhältnisse eingeschlichen haben (z. B. auf dem Gebiete des Stundengebens und Pensionärehaltens); dann wird auch der Lehrerstand sich erinnern müssen, dafs es wichtigere Kampfobjekte und höhere Kampfpreise giebt als Besoldungsaufbesserung und Rangerhöhung. Wesentlicher ist das, was der Vf. über die Lehrerbildung vorbringt. Was die wissenschaftliche Ausbildung betrifft, so hält Herr Z. unseren Universitätsunterricht für reformbedürftig; wie es scheint, erblickt er in der Einrichtung von wissenschaftlichen Seminarien eine Hauptseite dieser Reform. Unzweifelhaft wird die Seminarthätigkeit sich nützlicher erweisen als die eigentliche Vorlesung; ob sie aber die Zwecke der Schule erheblich fördert, wird abzuwarten sein. An und für sich hindert die seminaristische Thätigkeit Kleinkram und Spezialistentum nicht, wie die Seminare für klassische und neuere Philologie, teilweise auch für Geschichte, zur Genüge beweisen. Dafs die in der Konferenz empfohlenen pädagogischen Studienpläne keine Heilung bringen werden, habe ich, wie Herr Z. es thut, bereits in der Konferenz ausgesprochen. Ganz so schlimm, wie er, kann ich mir freilich die Wirkung nicht vorstellen; „Gewalt anthun der Individualität des Hochschullehrers" und die „Lernfreiheit des Studenten auf ein Minimum reduzieren" würden sie sicherlich nicht; denn es würde mit ihnen gehen, wie mit den zahlreichen den Universitätsunterricht betreffenden Verfügungen: sie würden auf dem Papier stehen bleiben. Ob gerade „das Tübinger Stift mit seinen Repetenten und seinen Semesterprüfungen", wie der Vf. meint, uns zeigen kann, in welcher Richtung sich ein Ersatz für die „geheimrätlichen, hodegetischen Studienpläne" finden läfst, wird eine andere Frage sein. Ich denke, die Mehrheit der Beteiligten wird die Lösung nicht in dieser Richtung suchen. Was Z. weiter über die Notwendigkeit allgemeiner zusammenfassender Vorlesungen über bestimmte Wissensgebiete sagt, ist nicht neu; der Kultusminister von Gofsler hat in dieser Richtung eine sehr verständige und zweckentsprechende Verfügung erlassen; an wem liegt die Schuld, dafs sie meist auf dem Papiere bleibt? Aus der Prüfungsordnung vom 5. Februar 1887 wünscht Herr Z. die Prüfung in der Religionslehre als einem Fache der allgemeinen Bildung entfernt zu sehen; bekanntlich haben die süddeutschen Staaten diese Bestimmung nicht aufgenommen. Sie wäre indessen nicht so ohne weiteres verwerflich, wenn dadurch die Möglichkeit ge-

wonnen würde, die Klassenlehrer wieder mit dem Unterrichte in der Religion zu betrauen. Freilich sieht es jetzt nicht so aus, als ob die Kirchen diese Tendenz unterstützen würden; ist das aber nicht zu erreichen, so hat sie keinen Zweck. Tiefer liegt der Schaden, welcher in der Freiheit der Wahl der Prüfungsfächer gestiftet wurde; Herr Z. erblickt darin „das offizelle Anerkenntnis jenes eben beklagten Spezialistentums in dem wissenschaftlichen Betrieb unserer Hochschulen". „Isolierte Fächer in beliebiger Zusammenstellung, eine Kombination von vier Atomen, kein zusammengehöriges organisches Ganzes, das ist das im Examen konstatierte Resultat der Universitätsbildung." Herr Z. empfiehlt eine „in geistreich gedachter Weise" zu vollziehende Verschmelzung des württembergischen und des preufsischen Reglements. Ich glaube, man überschätzt doch häufig die Wirkung der Prüfungsordnung. Wie die Dinge heute an unseren Universitäten liegen, giebt keine Prüfungsordnung eine Garantie für eine zweckmäfsige Vorbildung der Lehrer. Die Prüfung müfste von der Universität entfernt werden, wie dies in Süddeutschland überall der Fall ist, dann würde wieder eher eine andere Art zu studieren und auch eine dem künftigen Berufe mehr entsprechende Handhabung der Prüfungsordnungen eintreten. So lange die jetzige Einrichtung der Fakultätsprüfung bestehen bleibt, wird das Auswendiglernen der Kollegienhefte der Examinatoren und die Akkommodation an deren Individualität in der Hauptsache für die meisten Studierenden das sichtbarste Ergebnis des Universitätsbesuches sein. Ein weiterer Fehler liegt in der Überschätzung des Zeugnisses bei der Verwendung; diese kann und darf lediglich nach den Leistungen im praktischen Dienste erfolgen. Aus diesem Grunde stimme ich Herrn Z. durchaus in seiner Verwerfung der Abstufung der Lehrbefähigung im Zeugnisse bei. Gegen den Unfug der Ergänzungs- und Erweiterungsprüfungen habe ich mich in ähnlichem Sinne, nur mit etwas andern Gründen wie Herr Z. in meiner Schrift über die Vereinfachung des Gymn.-Unt. S. 17f. ausgesprochen.

Herr Z. ist, wie man aus seinen Artikeln in der Münch. Allg. Ztg. weifs, für eine pädagogische Vorbildung der jungen Lehrer. Dafs er keine Begünstigung eines bestimmten Systems von oben her will, dafs den einzelnen Seminarleitern völlig freie Hand gelassen werde, ist eine Forderung, die auch Frick und ich stets vertreten haben. Um so merkwürdiger klingt, was Herr Z. S. 145 schreibt: „Nur darf keine Begünstigung eines solchen bestimmten Systems von oben her stattfinden, wie das allmählich, sei es auch nur durch amtliche Hinweisung auf besonders geistvolle Vertreter dieser Richtung, den Anschein gewinnt; selbst der Schein davon ist strengstens zu meiden und den einzelnen pädagogischen Instruktoren freie Hand zu lassen." Wir *wollen* auf die Verstimmung des Herrn Z. gegen die Her-

bartsche Richtung nicht näher eingehen; ist aber von dem, was er gegen die preufs. Verf. vom 5. April 1889 (Centralbl. 1890 S. 273) vorbringt, auch nur ein Wort berechtigt? Dort steht: „Einer über die beiliegende Ordnung hinausgehenden Anweisung zur Ausführung derselben glaube ich mich enthalten zu sollen, um der Individualität der zur praktischen Ausbildung der Kandidaten zunächst berufenen Direktoren und Lehrer freien Spielraum zu gewähren und so auch den Schein einer schablonenmäfsigen Vorbereitung zu vermeiden. — Nur behufs weiterer Orientierung über bestehende bewährte Einrichtungen der vorbezeichneten Art verweise ich auf die bekannten Schriften etc." Ich brauche das Verhältnis von Frick und mir zur Herbartschen Schule hier nicht weiter zu untersuchen; stellt doch Herr Z. jenem anderwärts das Zeugnis aus, dafs „er die Herbartsche Methode frei und sicher handhabe", und mir, „dafs ich sie ohne alle Gebundenheit und Ängstlichkeit durchaus frei und mit Geist handhabe". Gefährliche Herbartianer können wir somit kaum sein. Aber was in aller Welt haben unsere Schriften über pädagogische Seminarien mit dem Herbartschen System zu thun? Erziehlicher Charakter des Unterrichts, innere Verbindung der einzelnen Lehrfächer und Verbesserung der Methode werden heute auch von Nicht-Herbartianern gefordert; das wird aber so ziemlich das Einzige sein, was an jenen Schriften herbartisch genannt werden könnte. An der preufs. Verordnung von 1890 hat er mit Recht auszusetzen, dafs die jungen Leute im ersten Vierteljahr nicht selbst unterrichten sollen, sondern lediglich auf Hospitieren und Zuhören beschränkt werden. Nun das läfst sich ja leicht ändern und wird wohl schon durch die Verhältnisse teilweise geändert worden sein, die stets stärker sich erweisen als Verordnungen. Besonders hat er aber Bedenken, dafs sich eine ausreichende Anzahl von geeigneten Persönlichkeiten finden werde. In der That soll sich die Frage da und dort bejahen lassen, die Herr Z. aufwirft: „Wird der Aufenthalt in einem schlecht und unzulänglich geleiteten Seminar den jungen Leuten nicht weit mehr Schaden als Nutzen bringen?" Aber das liefs sich voraussehen und war bei dem besten Willen nicht zu vermeiden; man mufs darauf seine Hoffnung setzen, dafs die meisten Seminarien sich allmählich zweckentsprechend entwickeln werden, während unbrauchbare Leiter und Anleiter ohne Gnade beiseite geschoben werden müssen. Dem Einwande Herrn Z.s, dafs durch die Einführung des Seminarjahrs eine Ungerechtigkeit gegen die Unbemittelten begangen werde, ist durch die Gewährung von Stipendien an solche die Spitze abgebrochen. Auch dürfte er die Majorität des Lehrerstandes nicht auf seiner Seite haben, wenn er den sozialen Gesichtspunkt bei dieser Frage so sehr betont. Es ist unrichtig, dafs bei der jetzigen Einrichtung „den begabten Söhnen der ärmeren Klassen das Aufsteigen in die

höheren Schichten immer mehr erschwert, geradezu unmöglich gemacht werde". Von den begabten kann gar keine Rede sein; denn wenn diesen allein die vorhandenen Stipendien und Vorteile zugewandt würden, könnten sie in Hülle und Fülle studieren. Leider finden die unbegabten aus jenen Klassen neben der Theologie fast ausschliefslich ihren Weg in den Lehrerstand, und das ist für diesen eine immer gröfsere Gefahr. Aufserdem wie kann von Ungerechtigkeit die Rede sein, wenn alle übrigen Berufe eine gleichlange Vorbereitung erfordern? Wenn endlich diese Vorbereitung zu lang erscheint, so untersuche man doch einmal die Frage zuerst, ob die fast durchgängige Verlängerung der Studienzeit für Lehrer auf 7—8 Semester der Schule wirklich Vorteile gebracht hat, und ob die Abkürzung der Ferien hier nicht schon etwas helfen wird. Herr Z. meint an einer früheren Stelle, wenn einmal in Bildungsfragen der Grundsatz „billig und schlecht" mafsgebend würde, dann sei es um das deutsche Volk geschehen. Warum soll denn in der Lehrerbildungsfrage die Wohlfeilheit ein so wichtiger Gesichtspunkt sein, da sie doch die Güte sicherlich auch nicht erhöht? Sollte wirklich aus sozialpolitischen Gründen die Ausbildung um ein Jahr gemindert werden müssen, so kann doch nach Herrn Z.s eigenen Ausführungen über das Probejahr kein Zweifel walten, dafs in diesem Falle das Probejahr, nicht das Seminarjahr preisgegeben werden müfste, so bedauerlich dies auch für eine gründliche Vorbildung wäre. Im Grofsherzogtum Hessen gilt das Seminarjahr als Probejahr, und in Bayern wird wohl die gleiche Einrichtung getroffen werden.

Herr Z. will einen Teil der pädagogischen Ausbildung den Universitäten zuweisen. Er denkt sich dieselbe so. In den letzten vier Semestern würden dafür wöchentlich zwei Stunden in Anspruch genommen. „Im ersten Semester Vorlesung über Geschichte der Pädagogik mit Übungen (gründliche Lesung eines pädagogischen Schriftstellers, Locke oder Rousseau, Comenius oder Herbart, Wolf oder Gesner); im zweiten Semester Übungen über praktische Fragen aus dem Gebiete der Didaktik, wodurch über ein bestimmtes Unterrichtsfach oder über die Aufgaben der Disziplin oder dergleichen disputatorisch Klarheit gewonnen werden soll, teils im Anschlufs an ein geeignetes Lehrbuch, teils gestützt auf die eigene, noch nicht allzuweit zurückliegende Erfahrung der Teilnehmer. Im dritten und vierten Semester eigentliche Unterrichtsübungen mit acht bis zehn Jungen, immer denselben, am besten Tertianern, die dem Leiter der Übungen und den teilnehmenden Studenten allmählich bekannt werden, so dafs sich eine Art Klassenbewufstsein und Klassenverhältnis, die Möglichkeit disziplinarischer Beobachtungen und intellektueller Beurteilung der Einzelnen herausbildet. Sie werden am Mittwoch Nachmittag in ihren Schulfächern und im Anschlufs an das eben in der Schule Behandelte von den Studenten unterrichtet, und zwar von jedem

stets in zwei aufeinander folgenden Stunden, damit er das zweite Mal gleich besser weifs, was er das erste Mal verfehlt hat, und sich durch Repetition oder Veranstaltung einer kleinen schriftlichen Arbeit über das in der ersten Stunde vorgenommene Pensum überzeugen kann von dem, was die Jungen acht Tage zuvor bei ihm gelernt oder nicht gelernt haben.“ Daran schliefst sich eine Kritik durch die Kommilitonen und den Leiter. Bei dieser Vorbereitung wird dann das Probejahr ausreichen, das aber wie das jetzige Seminarjahr gestaltet wird. Herr Z. zweifelt nicht, dafs, wenn man nur Weite und Freiheit der Wahl des Leiters hat — der Professor der Pädagogik soll das gewöhnlich nicht sein — und diesen den Philologen, Historikern, Mathematikern oder Neusprachlern entnehmen kann, der geeignete Mann stets immer gefunden werden wird. Ich kann diese optimistische Hoffnung nicht teilen, weil die Universitätslaufbahn die Einzelnen zu sehr auf ein bestimmtes Fach schon von früh auf hinführt und ihnen regelmäfsig keine Zeit und keine Neigung läfst, sich mit der pädagogischen Verwertung ihnen ferner liegender Fächer vertraut zu machen. Ohne diese Voraussetzung ist aber doch die praktische Übung wertlos. Man könnte Herrn Z. hierfür selbst als Beweis anführen. Er war Schulmann und er ist Professor auch der Pädagogik. Trotzdem kann man bei ihm z. B. über das Zeichnen gänzlich veraltete Anschauungen finden, und Ähnliches könnte man über den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften aus manchen Äufserungen schliefsen. Von dieser Einrichtung erwartet der Verfasser namentlich auch, „dafs sie die künftigen Lehrer vor dem pädagogischen Drill und vor dem die Individualität erdrückenden Einflusse eines Seminardirektors schützen werden, dem sie ein volles Jahr mit Leib und Seele verfallen sind“. „So etwas“, schliefst er, „ist auf der Hochschule nicht möglich; dazu denke ich, meine Herrn! sind wir hin und her zu frei, zu kritisch, zu selbständig!“ Es ist ein schlechtes Kompliment für unsere jungen Lehrer, dafs sie nach bestandenem Examen dieser Eigenschaften verlustig gehen sollen. Man sollte aber auch im Scherze solche Dinge den Studierenden nicht sagen, wie z. B., dass sie „einem Seminardirektor mit Leib und Seele verfallen seien“. Sie sind nur zu geneigt, ihre Erfahrungen von der Universität, wo dieses Verhältnis in den Seminarien leider recht oft in der That vorhanden ist, auf die Praxis zu übertragen, für welche diese Thatsache doch höchstens dann gilt, wenn der Seminardirektor recht schlecht oder möglicherweise, wenn er der alleinige Anleiter ist. Denn wenn noch eine gröfsere Anzahl von Lehrern an der Einführung der Kandidaten mitbeteiligt sind, ist ein solches Verhältnis absolut unmöglich.

Auch Hornemann hat sich mit der pädagogischen Vorbildung der Lehrer beschäftigt, und es ist nicht ohne Interesse, seine Ausführungen mit den vorstehenden zu vergleichen. Er findet, dafs die heutigen Universitätslehrer beinahe ausschliefslich die Er-

ziehung von Männern ins Auge fassen, die der Wissenschaft leben wollen, dagegen sehr wenig die wissenschaftliche Grundlegung für einen Beruf des praktischen Lebens. Den Grund findet er darin, daſs es noch keine pädagogische Fachfakultät giebt; wäre eine solche vorhanden, so würde nicht bloſs die Geschichte der Pädagogik in der Theorie des Unterrichts und der Erziehung auf philosophischer Grundlage besser gelehrt werden als bisher, sondern Philologen und Mathematiker würden auch genötigt werden, den für die Schulen brauchbaren Teil ihrer Wissenschaft wieder mehr zu berücksichtigen und besonders für die künftigen Schulmänner bestimmte Vorlesungen zu halten. Auſserdem müſsten die Vertreter der für die Schule in Betracht kommenden Fächer in höhern Semestern zu hörende Vorlesungen halten unter einem Titel wie etwa: „Über den naturkundlichen, physikalischen, geschichtlichen u. s. w. Unterricht auf höheren Schulen“, in denen eine Spezialanleitung für die einzelnen Schulfächer gegeben würde in der Art, wie Lehmanns Vorlesungen über Hülfsmittel und Methode des geographischen Unterrichtes. Ferner müſste von akademischen Fachmännern, die zugleich Erfahrung im Schulunterrichte hätten, die schulwissenschaftliche Ergänzung des wissenschaftlichen Lehrstoffs gelehrt und dadurch die Versuchung, das auf der Hochschule Gelernte unbesehen in den Unterricht zu übertragen, von vornherein abgeschnitten werden. Von dem Professor der Pädagogik müſste endlich die allgemeine Theorie des Unterrichts und der Erziehung, namentlich die philosophische Grundlage derselben, schon so gründlich auf der Universität durchgearbeitet werden, daſs sie im Gymnasialseminar im wesentlichen vorausgesetzt und hier das Schwergewicht auf die Einführung in die Praxis des Unterrichts und der Schulzucht gelegt werden könnte. Dazu müſste jede Universität ein mit der pädagogischen Fakultät verbundenes philosophisch-pädagogisches Seminar haben, ohne Übungsschule, da es nur der Theorie gewidmet wäre. Denn in die Praxis des Schulunterrichts kann die Universität nicht einführen; die Übungsschulen pädagogischer Universitätsseminare können nie eine andere und höhere Bedeutung gewinnen als etwa die erläuternden Experimente, welche einen physikalischen Vortrag begleiten. In diesem Punkte hat Herr H. entschieden eher das Richtige getroffen als Herr Z. Denn im allgemeinen wird bei den von letzterem vorgeschlagenen praktischen Übungen wenig herauskommen, weil die Hauptsache, die Kenntnisnahme eines wirklichen Schulorganismus auf dem Gebiete des Unterrichts und der Zucht, dadurch nicht herbeigeführt wird. Sie greifen der praktischen Thätigkeit vor, die sie doch nicht überflüssig machen können. Ich vermag also nur eine Zersplitterung der Kraft da zu erkennen, wo deren ganze Zusammenfassung für die theoretisch-wissenschaftliche Thätigkeit in Anspruch zu nehmen ist. Den Gymnasialseminaren legt Herr H. eine hohe Bedeutung bei; sie können nicht bloſs

den akademisch gebildeten Lehrern ihren eigentümlichen Wert für das Geistesleben der Nation verschaffen, sondern sie können auch die Wiedervereinigung der drei Stufen des Lehrstandes zu einer organischen Einheit bewirken, letzteres unter der Voraussetzung, dafs mit dem Gymnasium eine Vorschule verbunden ist.

Nach meiner Schrift über pädagogische Seminarien und nach meinem Vortrage in der Münchener Philologen- und Schulmännerversammlung[1]) brauche ich nicht erst ausführlicher meine Stellung zu diesen Ansichten zu begründen. Sowohl die Vorschläge des Herrn Z. als die des Herrn H. über die Mitwirkung der Universität können teilweise nützlich werden, wie überhaupt in dieser Frage jeder ernsthafte Versuch, zu helfen, dankbar begrüfst werden mufs. Denn wenn irgendwo, so gilt hier der Satz, dafs viele Wege nach Rom führen. Aber ich meine, bis zur allgemeinen Durchführung dieser Vorschläge, wenn sie überhaupt je möglich werden wird, ist noch zur Zeit ein recht weiter Schritt, und unterdessen darf nicht das Bessere ein Feind des Guten werden. Die Gymnasialseminare werden vor wie nach stets die Hauptarbeit thun müssen, und da wir sie jetzt schon in ziemlicher Zahl haben, so müssen wir alles thun, um sie so gut und leistungsfähig als möglich zu machen. Was Herr H. für sie wünscht, bessere Dotierung und vor allem Kontinuität der Entwickelung, wird allerdings unerläfsliche Voraussetzung einer gesunden Entwickelung werden. Wenn ich die am hiesigen Seminare gemachten Erfahrungen nach diesen Seiten überschaue, so ist das, was jetzt in Preufsen dafür geschieht, nicht ausreichend. Ich habe aber zu den leitenden Männern das Vertrauen, dafs sie die Beschränkung der Mittel nur zuliefsen der Not gehorchend, nicht dem eigenen Trieb, und dafs sie dem etwaigen Wunsche der Volksvertretung, in dieser Beziehung mehr zu thun, nicht entgegen sein werden. Die allerdings befremdliche Anschauung, dafs man ein Seminar nach einigen Jahren wieder an eine andere Schule verlegen könne, wird durch die Entwickelung dieser Anstalten und durch die Bewilligung reicherer Mittel für die Lehrer im allgemeinen und für die Seminarien insbesondere rasch ihre Korrektur finden.

Als der frühere Kultusminister v. Gofsler im Abgeordnetenhause erklärte, dafs die Frage des Berechtigungswesens künftig für die Lehrpläne der höheren Schulen keinen bestimmenden Faktor mehr bilden würde, da fiel allen Schulmännern ein schwerer Stein vom Herzen. Leider war die Freude und die Hoffnung eitel; denn viel Schlimmeres als die Erwerbung des Zeugnisses über die wissenschaftliche Befähigung für den Einjährig-Freiwilligendienst bis jetzt war, bedroht uns für die Zukunft. Waren bis jetzt die Lehrerkonferenzen in der Lage, die Erteilung dieses Zeugnisses nach ihrer längeren und ständigen Beobachtung zu beschliefsen, so soll

[1]) Verhandlungen der 41. Phil.-Vers. S. 45—64.

künftig an allen höheren Schulen diese nur auf Grund einer besonderen, durch einen staatlichen Kommissar kontrollierten Prüfung am Schlusse des sechsten Schuljahres stattfinden dürfen. Es soll durch diese Mafsregel die Gleichheit mit den höheren Bürgerschulen hergestellt, deren öffentliche Ästimation erhöht und manchem Jungen der Vorwand genommen werden, aus Angst vor dieser, allein den höheren Bürgerschulen auferlegten Prüfung lieber auf eine neunklassige Schule zu gehen. Man hofft also die Zahl der Schüler letzterer Anstalten, besonders aber der Gymnasien, durch diese Prüfung zu vermindern, die Aussicht auf Ersitzen des Zeugnisses in Zukunft zu zerstören. Die Militärverwaltung hat dabei auch die Absicht, die bis jetzt „minderwertige Vorbildung derjenigen jungen Leute zu erhöhen, die ihre Berechtigung auf der neunklassigen höheren Schulen ersessen haben". Würden selbst diese Zwecke erreicht, so würde noch die Frage zu erwägen sein, ob sie durch die einzurichtende Prüfung nicht zu teuer erkauft würden. Der frühere Kultusminister v. Gofsler hat in der bekannten Rede im Abgeordnetenhause (1889) bereits sich über ein solches Zwischenexamen geäufsert. „Das würde die grofse Schwierigkeit haben, dafs die Vollanstalten ihrerseits jährlich 9714 Schüler zu prüfen hätten, also jede Anstalt mindestens 27 im Durchschnitte. Diese Regelung hat — ich habe selbst früher einmal die Frage den Behörden gegenüber angeregt — bisher den Beifall der praktischen Schulmänner nicht gefunden: auch ist die Frage um so schwerer zu beantworten, als man vielleicht den Ballast noch vermehrt, wenn ein solcher nach künftig absolvierter U. II durchfällt und weiter auf der Anstalt verbleibt." Es ist mittlerweile nicht anders geworden, und allein in den letzten Monaten haben sich so beachtenswerte Stimmen wie Ministerialrat Baumeister (Allg. Z. Beil. 1891 Nr. 169), Hornemann, Ziegler, Dronke gegen das drohende Examen sehr entschieden ausgesprochen; ersterer hat insbesondere eine Neuregelung des Berechtigungswesens für den Einjährigen-Dienst im grofsen Stile vorgeschlagen, Hornemann eine Mafsregel in Anregung gebracht, welche der ursprünglichen Absicht des Kaisers entspräche, nach O. II ein Examen zu verlegen, an das die Freiwilligenprüfung angeknüpft und mit dem das Fähnrichsexamen verbunden werden könnte, und die zugleich den Vorzug hätte, das Abiturientenexamen von „allen grammatikalischen Produktionen zu befreien" und die unnatürliche Zerreifsung der Sekunda zu beseitigen.

Werden denn aber wirklich durch eine solche Prüfung jene Ziele erreicht werden? Die Frage läfst sich mit einiger Sicherheit nach den Erfahrungen beantworten, die über die Reifeprüfung vorliegen. Diese hat, obgleich sie im Laufe der Zeit immer mehr erschwert wurde, keinen Vater abgehalten, seinen Sohn auf das Gymnasium oder Realgymnasium zu bringen, trotzdem man allgemein wufste, dafs eine Anzahl von Schülern stets ihr Ziel nicht

erreichte; jeder Vater sagte sich eben zum Troste, dafs ja der seinige nicht darunter sein müsse. Wird das bei der sogenannten Einjährigenprüfung anders werden? Das Examen am Schlusse der U. II wird zwar beim ersten Male eine gewisse Befangenheit der Schüler hervorrufen, wie jedes Ungewohnte und Neue; das zweite Mal wird sich schon die Anschauung bilden, dafs annähernd so viele Schüler durchkämen, wie früher ohne das Examen, und nachher wird man darin zwar eine neue Unannehmlichkeit, aber nichts Abschreckendes erblicken. Also die Abschreckungstheorie wird sich nicht bewähren. Aber das Ersitzen wird man unmöglich machen? Ich glaube, jeder erfahrene Schulmann wird über eine solche Begründung lächeln. Zunächst sind die Fälle des blofsen Ersitzens auch jetzt gar nicht so häufig, wie behauptet wird. Denn auch jetzt bieten die Lehrer schon aus eigenem Interesse ihren ganzen zulässigen Einflufs auf, um solche Elemente von den Gymnasien wegzubringen. Wäre es aber in der That schlimmer als es ist, so könnte dieser Ausweg nur abgeschnitten werden, wenn in dieser Prüfung alljährlich eine grofse Zahl von Schülern fortgesetzt scheitern würde. Aber ist denn ein solcher Zustand auf die Dauer denkbar? Die Aufsichtsbehörden, namentlich die prüfenden Schulräte, müfsten bei solchen Resultaten doch feststellen, aus welchen Gründen eine solche Erscheinung abzuleiten wäre, die in den beteiligten Elternkreisen die gröfste Aufregung hervorrufen müfste, deren sich rasch die Zeitungen und die Volksvertretungen bemächtigen würden, um Abhülfe zu verlangen. Diese Gründe könnten liegen in einer zu hohen Spannung der Forderungen oder in einem zu geringen Mafs der Leistungen; im ersteren Falle müfsten die Forderungen herabgemindert werden, dann würde der Zweck der Prüfung sicherlich erst recht nicht erreicht, oder die Leistungen müfsten erhöht werden; dann würde man ein anderes Lehrer- und Schülerpersonal, andere Lehrpläne, andere Unterrichtsmethoden, andere Inspektionen schaffen müssen, und das wäre unmöglich, abgesehen davon, dafs der Erfolg auch in diesem Falle unsicher wäre. Und die Erwartung der Militärverwaltung bezüglich der Erhöhung der Vorbildung durch ein solches Examen? Als diese Ansicht in der Konferenz ausgesprochen wurde, fand sie keine Erwiderung. Nicht aber, weil etwa ein Schulmann von ihrer Richtigkeit überzeugt gewesen wäre, vielmehr erschien allen die Begründung des Kommissars des Kriegsministers, wonach erst „die Betonung des Deutschen, der vaterländischen Geographie und Geschichte, sowie der Religion“ den für Obersekunda reif erklärten Gymnasiasten oder Realgymnasiasten einem reif erklärten Bürgerschüler gleich stellen sollte, so indiskutabel, dafs bei der äufserst knapp bemessenen Zeit und bei der Schwierigkeit, das Wort zu erhalten, auf jede Entgegnung verzichtet wurde.

Wäre so die Erreichung der Hauptzwecke des Examens min-

destens unsicher, so sind die Mittel, durch welche jene gesichert werden soll, für die Schule ganz sicher geradezu verderblich. Man spricht viel von der erziehlichen Wirkung der Schule. Es ist aber doch wohl keine Frage, dafs diese nur gedeihen kann bei ruhiger, gleichmäfsiger Arbeit, die ihre Ziele in sich trägt und nach äufseren Faktoren sich nicht zu richten hat. In einer Prüfung von einigen Stunden läfst sich aber, so weit die gegenteilige Meinung auch verbreitet sein mag, der Gewinn einer solchen Thätigkeit nicht feststellen, sondern dazu bedarf es einer längeren allseitigen Beobachtung der Schulthätigkeit. Eine Prüfung von einigen Stunden mufs nachweisbare, zu buchende Kenntnisse und schulmäfsige Fertigkeiten fordern, namentlich wenn sie, wie ja auch die Reifeprüfungen, überhastet werden mufs. Überhastet werden mufs aber diese Prüfung noch mehr als die bisherige Reifeprüfung, selbst wenn die Zahl der Schulräte verdoppelt wird. Denn während in den Reifeprüfungen durchschnittlich 14 Schüler auf ein Gymnasium kommen, giebt es deren für diese neue Prüfung durchschnittlich 27, also fast noch einmal so viele. Nun beabsichtigt man allerdings, wie verlautet, die meisten Schüler auf Grund eines entsprechenden Urteils der Lehrer von der mündlichen Prüfung zu dispensieren; das versteht sich ja auch eigentlich von selbst, da ja auch bei der Reifeprüfung ein Hauptgewicht auf das Urteil der Lehrer über die bisherige Führung des Schülers gelegt werden mufs; um so mehr bei jüngeren Schülern auf einer niedrigeren Stufe. Nur sollte man in diesem Falle von der Prüfung keinen Gewinn für die Vorbildung zum Militärdienste erwarten. Aber selbst die Abschreckungstheorie wird in diesem Falle gänzlich Schiffbruch leiden. Nichts geändert wird aber durch eine solche Gestaltung der Prüfung an deren nachteiliger Beeinflussung des Unterrichtsbetriebes. Schon die Reifeprüfung, welche jetzt am Ende der Schulzeit liegt, beeinflufst die ruhige Arbeit des erziehlichen Unterrichts in recht ungünstiger Weise, da es sich bei ihr, der Natur der Sache nach, um einzelne unverbundene Kentnisse handeln mufs, deren Auswahl und Richtung nicht durch erziehliche Rücksichten, nicht einmal durch solche des Unterrichts, sondern thatsächlich vorwiegend durch die Prüfungsweise des Schulrats, bezw. durch die über sie sich bildende Tradition bestimmt wird. Hätte nun Herr Ziegler nicht vergessen, das Rezept mitzuteilen, wie man nur ideale Schulräte erhält, so könnte ja dieser nicht ganz bedenkliche Faktor beseitigt werden. Wie die Dinge aber liegen, mufs in Zukunft während des Schulbesuchs nicht einmal, sondern zweimal mit diesem Faktor gerechnet werden, und der Unterricht wird thatsächlich — auf dem Papier werden schöne Versicherungen des Gegenteils stehen — im Untergymnasium nach dem Ziele der Einjährigenprüfung, im Obergymnasium nach dem der Reifeprüfung zugeschnitten werden. Und welches soll dieses Ziel bei der ersteren sein? Man spricht von einem „relativen

Abschlufs mit Untersekunda“. Vermutlich soll derselbe sich in der Hauptsache auf die Geschichte und Geographie beschränken; denn wie z. B. auf den Gymnasien bei der Verminderung der Stundenzahl im Griechischen und im Lateinischen oder sogar im Französischen und eventuell im Englischen ein solcher möglich werden soll, ohne überhaupt den ganzen bisher bestehenden Lehrplan über den Haufen zu werfen, läfst sich einstweilen noch nicht sehen. Aber ist ein solcher „Abschlufs“ nicht ein Widerspruch in sich selbst? Einzelkenntnisse, Notizenkram, sofort nachweisbarer, womöglich bis auf den Wortlaut sicher gestellter Besitz werden das Ziel und das Ergebnis des Unterrichts, Überbürdung das unvermeidliche Korrelat werden. Das berühmte „gleiche Niveau“ wird dann allerdings noch gleicher werden; aber man höre dann nur auf, vom erziehenden Unterricht zu reden, man wundere sich aber auch nicht, wenn die Überbürdung und die Unlust der Schüler und Lehrer noch in ganz anderem Mafse sich zeigen werden als jetzt. Dazu kommt ein schwerwiegendes finanzielles Bedenken, das ich schon in der Konferenz angedeutet habe: die Sekunda mufs getrennt werden, während bisher an den meisten kleineren Gymnasien Kombination völlig oder teilweise stattfand.

Es ist ja zum Glück noch nicht alle Hoffnung ausgeschlossen, dafs des Kaisers ursprüngliche Absicht, mit Obersekunda einen Abschlufs herbeizuführen, wenn auch nicht sofort, doch schliefslich wieder einmal zur Geltung kommen wird. Würde in diesem Falle nach Herrn Hornemanns Vorschlag die Abiturientenprüfung ganz aufgehoben oder doch erheblich eingeschränkt, so könnte unser höheres Schulwesen wieder in gesündere Bahnen gelangen: die Sekunda bliebe als eine Einheit erhalten, die Prima bekäme freiere Bewegung. Sollte dieser Ausweg, m. E. der einzig richtige, nicht eingeschlagen werden, so sollte man doch wenigstens nach dem Vorschlage von Paulsen in der Konferenz (Verhandl. S. 743) die Prüfung auf diejenigen Schüler beschränken, welche mit dem Einjährigenzeugnis die Schule verlassen wollen. Denn es ist eine gänzlich irrige und unhaltbare Anschauung, aus der Notwendigkeit der Prüfung für die höhere Bürgerschule eine solche auch für das Gymnasium und Realgymnasium ableiten zu wollen. Für die sechsklassige Schule ist die Prüfung Schlufs- und Reifeprüfung, wie bei den neunklassigen Anstalten die Abiturientenprüfung; durch beide soll das Mafs der erreichten Bildung nachgewiesen werden. Was also für die höheren Bürgerschulen, wie unsere Schulverhältnisse einmal sind, natürlich und organisch ist, die Prüfung nach dem sechsten Jahreskurse, bleibt für die neunklassigen Schulen, allgemein eingeführt, Unnatur und deshalb direkte Schädigung.

Giefsen. Herman Schiller.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

J. Weisweiler, Die Litteratur und Geschichte des klassischen Altertums im Dienste der nationalen und patriotischen Jugenderziehung. Paderborn, F. Schöningh, 1891. 48 S. 8. 0,60 M.

Bei der Unzahl von Meinungsäufserungen, welche von berufener und unberufener Seite über eine Reform unseres höheren Schulwesens in die Welt geschickt sind, bei der Menge der Vorwürfe, die namentlich das humanistische Gymnasium getroffen, sieht man einem neuen Beitrag zu dieser Frage mit gewissem Unbehagen, wenigstens mit recht gemischten Empfindungen entgegen. Je geringer die Erwartung sein mufs, über das so viel variierte Thema etwas Neues, Eigenartiges zu erfahren, um so erfreulicher ist der Eindruck, den die oben bezeichnete Flugschrift bei jedem unbefangenen Anhänger unseres Gymnasiums, wie es sich nach den Lehrplänen von 1882 gestaltet hat, hervorbringen mufs.

Die Behandlung des Gegenstandes, den sich Verfasser zur Bearbeitung gewählt, ist getragen von dem heiligen Ernst, den die Wichtigkeit des Stoffes jedem, der ein Herz für die Jugend, für das Vaterland und sein Gedeihen hat, nahe legt, und selbst ein Gegner kann sich sicherlich dem erwärmenden Einflufs dieser tief empfundenen Worte nicht ganz entziehen. Die Darstellung ist eine klare, durchsichtige, ohne Parteilichkeit und schroffe Einseitigkeit. Die Beweisführung ist eine historische, erwachsen aus dem Grunde einer rechten, durchdringenden Erkenntnis der deutschen Kultur und Jugenderziehung als einer geschichtlich gewordenen und auch als solcher zu verwertenden und zu behandelnden. Die pädagogischen Winke, welche Verfasser giebt, zeugen von eingehender, sachkundiger und allseitiger Beherrschung des Gebietes gymnasialer Bildung und Erziehung und werden nicht ohne Nutzen gelesen werden.

Bei der heutigen trüben Zeitlage, so erkennt auch Weisweiler an, sei die Jugend einer nationalen, patriotischen Erziehung sehr benötigt. Hierin könne und müsse die Schule noch mehr leisten. Der richtige Weg hierzu sei aber nicht der Bruch mit unserer bisherigen Entwickelung, wie die meisten neueren Reformvorschläge

belieben, sondern ein den wachsenden Ansprüchen unserer Zeit angepafstes, zugleich aber auch entschiedenes Zurückgehen auf die Wurzeln unserer Bildung, auf das klassische Altertum. Eine nationale Erziehung könnte nur die genannt werden, welche gewissermafsen die Jugend den Weg, welchen der deutsche Volksgeist gegangen, in seinen einzelnen Entwickelungsphasen durchmachen lasse, und dieser führe durch das klassische Altertum. In ansprechendster Weise wird dann der Zusammenhang des Altertums mit unserer heutigen Bildung, die innige Verbindung und Durchdringung desselben mit dem germanischen Geiste hervorgehoben, die Anwendbarkeit der alten Geschichte und Litteratur bei ihrem in sich abgeschlossenen, typischen Charakter, bei ihrer naturgemäfs objektiven Betrachtung zur Bildung historischer, nationaler Erkenntnis, zur Erzeugung wahren, patriotischen Pflichtgefühls in das rechte Licht gerückt. Der Nutzen und die Wirkung einer richtig geleiteten Schriftstellerlektüre, der Erfolg, den eine Vereinigung des sprachlichen und historischen Moments dem Unterricht sichert, führt den Verfasser zu der Forderung, dieselbe Methode auf die deutsche Sprache und den Geschichtsunterricht zu übertragen. Darnach sollen jene allgemeinen, rein menschlichen abstrakten Grund- und Erfahrungssätze eine individualisierende Färbung und Anwendung im Geschichtsunterricht finden, ihm sowohl wie dem deutschen Unterricht die rechte, erspriefsliche Frucht verbürgt werden, indem auch hier die Jugend an die Quelle deutscher Geisteserzeugnisse geführt und ihr in historischer Stufenfolge der wahre Grund und Inhalt unserer Bildung klargelegt wird. Solches Verfahren rücke die deutsche Geschichte und Litteratur in das Zentrum des Unterrichts und gewährleiste den angestrebten Erfolg. Solle dies Ziel erreicht werden, so dürfe von einer Einschränkung des altklassischen Unterrichts nicht die Rede sein. Die Lehrpläne von 1882, richtig angewandt, entsprächen allen Anforderungen unserer Zeit.

Dafs Verfasser hier und da, besonders inbetreff des deutschen Unterrichts (S. 11), sich durch seinen Standpunkt zu einem etwas scharfen Urteil verleitet sieht, würde selbst ein Gegner nicht mit allzu kritischem Blicke ansehen. Seine humane Anschauungsweise, die ihn mit Recht das Hineinziehen der Schule in das heutige Parteigetriebe, selbst wenn man abschrecken oder heilen wolle, als verwerflich und unfruchtbar erscheinen läfst, täuscht ihn über die entscheidende Bedeutung konfessioneller und ursprünglich nationaler Unterschiede (S. 6. 40). Nur die Verschmelzung jener drei Faktoren, die unseres Volkes Macht und Gröfse geschaffen, das klassische Altertum, das Christentum, germanischer Geist und Kraft, hat jene Bildung geschaffen und vermag sie zu erhalten.

Greifenberg i. P. M. Bodenstein.

K. Bone, Wie soll ich übersetzen? Winke und Ratschläge. Praktisches Hilfsbuch beim Übersetzen aus dem Lateinischen und Griechischen ins Deutsche. Düsseldorf, Ed. Lintz, 1890. 38 S. 8. 0,50 M.

Der Verfasser bezeichnet die Schulübersetzung mit Recht als ein Mittleres zwischen der sogenannten Interlinearübersetzung und der freien Umschmelzung des Gedankenstoffes in eine Form, wie sie das freithätige andere Sprachidiom ihm etwa geben würde. Diese Mitte will er durch das vorliegende Büchlein suchen lehren. Sein oberster Grundsatz dabei ist dieser. Beim Übersetzen in die fremde Sprache soll die deutsche Form soweit beibehalten werden, als es das fremde Idiom erlaubt, und beim Übersetzen ins Deutsche soll dem deutschen Sprachgefühl nicht weiter als nötig nachgegeben werden. Er gesteht selbst, dafs das leicht gesagt sei, dafs aber in Wirklichkeit kein rechtes Deutsch dabei herauskomme. Es folgen nun funfzig Regelchen mit beigefügten Beispielen, welche, vom Lateinischen ausgehend, zum schulmäfsigen Übersetzen anleiten wollen. Gegen diese Vorschriften möchte nichts Erhebliches einzuwenden sein. Das Ganze hat das Aussehen einer kleinen lateinischen Stilistik, welche im Gegensatz zu der in solchen Büchern vorherrschenden Bewegung nicht zum Lateinischen hinstrebt, sondern, vom Lateinischen ausgehend, sich dem Deutschen zu bewegt. Es ist anzuerkennen, dafs der Verfasser rät, Künsteleien aus dem Wege zu gehen und sich an dem Allereinfachsten und Natürlichen genügen zu lassen. Gelegentlich ermahnt er auch, sich mit der Anwendung der hier gegebenen Regeln in den richtigen Grenzen zu halten: auch im Deutschen fördere das Hendiadyoin oder die Häufung synonymer Ausdrücke manchmal die Klarheit und Deutlichkeit: nicht jedes „corporis", „animi" müsse durch „körperlich", „geistig" wiedergegeben werden, sondern „des Körpers", „für den Körper" u. s. w. sei oft schöner und besser. Von diesem Grundsatze hätte nur eine nachdrücklichere Anwendung gemacht werden sollen. Es haben sich beim Übersetzen aus dem Lateinischen und Griechischen leider viele langweilige und altfränkische Geflogenheiten gebildet, von welchen die Pedanten mit Begeisterung als von dem guten Deutsch reden. Darauf hinzuweisen ist heute um so notwendiger, als in der That seit Einführung der griechischen Übersetzung beim Abiturientenexamen sich eine Theorie des Übersetzens aus der fremden Sprache scheint ausbilden zu wollen. Man soll sich aber hüten, eigentümliche Umständlichkeiten des Deutschen, welchen man bisweilen wohl begegnet, zur Regel zu erheben und unter allen Umständen zu verlangen, dafs die naive und natürliche Wendung der alten Sprache im Deutschen in das entsprechende Abstrakte umgesetzt werde. „Non infitior" soll da immer heifsen „ich kann (will, darf nicht) leugnen", „pudet me" immer „ich empfinde Scham", „laus", „Lobspruch", „gloria" „rühmende Anerkennung". Und wenn sie gar so etwas zustande gebracht haben,

wie „Quid? id vel cogitari posse tu negas“ „Wie? du leugnest die blofse Denkbarkeit der Sache?“ scheint manchem zu Mute zu werden wie dem Polyphem, als er von dem Weine des Odysseus getrunken hatte *Τόδ' ἀμβροσίης καὶ νέκταρός ἐστιν ἀποῤῥώξ.*

Zweierlei möchte ich demnach dem Verfasser zu bedenken geben. Jene Schulübersetzung, welche er als ein Mittleres bezeichnet, ist keine *μεσότης* im Sinne der Aristotelischen Tugend, welche zwischen einem fehlerhaften Zuviel und Zuwenig die vernünftige Mitte hält. Hüten wir uns vor der bequemen Nachlässigkeit einer zu wörtlichen, aber das Deutsche offenbar mifshandelnden Wiedergabe; aber gestehen wir uns vor allem, dafs bei dem schulmäfsigen Übersetzen, welches doch genau den Wert des Einzelnen eintreiben und nicht frei den Bedürfnissen unserer Sprache gemäfs umformen soll, kein gutes Deutsch herauskommen kann noch soll. Lassen wir uns darum aus Prinzip an einem verständlichen und erträglichen Deutsch genügen. Vor allem aber sollten wir von dem Irrtum zurückkommen, dafs einige Dutzend Schulkunstgriffe, welche, was im Deutschen im Gegensatz zum Lateinischen möglich ist, zur Regel erheben, zu einem guten Deutsch genügen. Jene Schulübersetzung ist vielmehr ihrer Natur und ihrem Zwecke nach dazu verurteilt, etwas Schwerfälliges und Eckiges zu behalten. Die deutsche Sprache kann in ihr nicht in einer freien und natürlichen Beweglichkeit erscheinen. Aber auch mit dieser Resignation geübt, bereitet dieses Übersetzen dem Schüler eine anstrengende und fruchtbare Mühe. Vor allem lohnend ist das Suchen nach dem im Deutschen genau entsprechenden oder wenigstens dem Lateinischen am nächsten kommenden Worte. Aber selbst wenn man dann noch die lateinischen Perioden aufgelöst oder umgeformt und alle dem Deutschen widersprechenden Eigentümlichkeiten des Lateinischen nach der üblichen Übersetzungstheorie gemildert oder entfernt hat, wird dennoch die so entstandene Rede sich gleich als etwas nicht auf deutschem Boden Gewachsenes fühlbar machen. Wer darüber hinaus will, verlangt nicht blofs zu viel von dem Schüler, sondern er verlangt das Unmögliche. Selbst unseren gewandtesten Schriftstellern ist es ja bei aller Freiheit, die sie sich mit dem Texte nehmen durften, nur hin und wieder gelungen, etwas wirklich Ansprechendes auf diesem Gebiete zu leisten. Und der Schüler bei seinem unentwickelten Formgeschicke, noch dazu gefesselt an Händen und Füfsen, weil er doch möglichst alle Nuancen des lateinischen und griechischen Textes zum Ausdruck bringen soll, könnte jemals beim Übersetzen zu jenem guten Deutsch gelangen! Der Verfasser des vorliegenden Buches überschreitet demnach die Grenzen der Schulübersetzung, wenn er die Regel aufstellt, man solle „Appositionen beseitigen, welche phrasenhaft erscheinen können, ebenso die Beiwörter, welche dem Deutschen fremd sind“. Für die Übersetzung der Dichter und in erster Linie des Homer, sagt er,

gehöre ein grofser Teil der schmückenden Beiwörter, besonders der zusammengesetzten, hierher. Fast alle findet er widerwärtig wirkend, wenn sie wörtlich übersetzt werden. Wie kann die Schule aber darauf verzichten, Derartiges mitübersetzen zu lassen? Wer Homer der Fülle seiner Beiwörter beraubt, reproduziert ihn frei, aber übersetzt ihn nicht mehr. Diesen Beiwörtern Ähnliches, wodurch unsere heutige Denk- und Empfindungsweise fremdartig berührt wird, begegnet uns aber in jedem Satze eines römischen und griechischen Schriftstellers.

Die eigentliche Übersetzungskunst ist, wie jede künstlerische Thätigkeit, von der Gunst der Stunde abhängig und nur zum Teil lehrbar. Demnach kann sie kein Ziel für den gemeinsamen Unterricht in der Schule sein. Es fragt sich aber, ob für das Übersetzen, soweit es lehrbar ist, eine theoretische Unterweisung zu empfehlen ist, wie sie in umgekehrter Richtung die systematische Grammatik und Stilistik bietet. Ich glaube, dafs man auch diese Frage verneinen mufs. Abgesehen von einer geringen Zahl Kunstgriffe, welche den Schülern früh mitgeteilt werden und die den Vorschriften der Grammatik ähnlich sind, will das Übersetzen vielmehr geübt als mit Bewufstsein gelernt werden. Für das Erlernen der fremden Sprache in der Schule ist die Grammatik ebenso unentbehrlich, als eine Theorie für das Übersetzen aus der fremden Sprache entbehrlich, ja für das Gedeihen der Übersetzungsfertigkeit hinderlich ist. Welchem Reichtum findet sich auch der unentwickelte Schüler gegenüber, wenn er in seiner Muttersprache den Gedanken eines fremden Schriftstellers wiederzugeben sucht! Nur die Geschmeidigkeit und Leichtigkeit fehlt ihm, sich in seinen Schätzen zurechtzufinden. Man dulde nur nicht, dafs er aus Trägheit, dem Lateinischen folgend, im Deutschen sich Satzformen gestattet, gegen welche sein eigenes Sprachbewufstsein protestieren mufs. Im übrigen gewöhne man ihn, in seinem ihm selbst unbewufst angesammelten deutschen Sprachkapital suchen und finden zu lernen. Aber man verschone ihn mit Übersetzungsregeln, welche hier, wo durch unendlich reiche und mannigfache Einwirkungen ein relativ sicheres Gefühl für das Erlaubte und Mögliche entstanden ist, störend wirken müssen. Vor allem aber hüte man sich vor jenen rein konventionellen und chikanierenden Regeln, welche alle freie Thätigkeit hemmen und auf den Schwachen bangemachend und verdummend wirken. Wozu braucht auch jedes „solet", jedes „apparet", jedes „debet" durch ein Adverb übersetzt zu werden? Weshalb soll „confiteor" immer sein „ich mufs gestehen"? Weshalb mufs immer Reue empfunden, Beifall geäufsert, Eindruck gemacht werden? Dergleichen Anweisungen hat man nötig, um aus dem Deutschen ins Lateinische zu übersetzen. Auf dem entgegengesetzten Wege aber soll man die ungeheuren Vorteile, welche die Kenntnis der Muttersprache gewährt, auch ausnutzen. Statt dessen nach einer

förmlichen Übersetzungstheorie aus dem Lateinischen übersetzen zu lassen, heifst der Sonne den Zutritt abschliefsen und bei hellem Tage Licht anzünden. Nur für wenige Fälle bedarf es einer Art theoretischer Anweisung. Ich will ein Beispiel anführen. Im Lateinischen und Griechischen bereitet das Relativum und das Fragepronomen bei folgendem Partizip für die deutsche Übersetzung eigentümliche Schwierigkeiten. (Qua re laesus nunc tam implacabiliter irasceris? — Docebam, qua re effecta sperare veniam posset). Derartiges findet der Schüler nicht leicht von selbst. Im allgemeinen aber ist es zu widerraten, die Thätigkeit des Übersetzens in eine völlig bewufste, nach bestimmten Gesetzen verfahrende Handlung umzuwandeln. Aufserdem, glaube ich, sollte man sich als Lehrer immer gesagt sein lassen, dafs bei der grofsen Verschiedenheit der alten und modernen Sprachen nur ganz selten eine Art der Übertragung die allein mögliche oder die allen anderen entschieden vorzuziehende sein wird. Es giebt demnach nichts Verkehrteres und zugleich Grausameres, als von dem Schüler zu verlangen, dafs er in der folgenden Stunde genau in dem „guten Deutsch“, welches der Lehrer selbst ihm geboten hat, nachübersetze. Von allen Mühen, welche die Schulpedanterie ersonnen hat, ist diese die unfruchtbarste. Nichts ferner ist so geeignet, Ekel gegen die Schule und Hafs gegen die Person des Lehrers zu erwecken, als der Zwang eines solchen Nachübersetzens, welches nur durch Betrug oder durch Auswendiglernen des Dargebotenen möglich ist. Wo aber das Übersetzen aus der fremden Sprache nicht ein Gestalten unter Leitung des Lehrers ist, sondern eine auf bestimmte Übersetzungsregeln berechnete Thätigkeit, stellen sich leichter solche pedantischen Verirrungen ein. Das Nachübersetzen hat überhaupt nur dann einen Sinn, wenn aus der durch die Durchnahme geläuterten Einsicht heraus von neuem dasselbe Stück des Autors mit geistiger Freiheit bewältigt wird, nicht aber als mechanische Repetition.

Der Verfasser will, dem Titel nach, zwar nur Winke und Ratschläge geben, aber sein Buch läuft doch auf eine Übersetzungstheorie hinaus. Ich würde es besser finden, wenn die Winke darin nicht so vereinzelt und die Regeln vorwiegend mehr den Charakter von Ratschlägen als von grammatischen und stilistischen Vorschriften trügen.

Steglitz bei Berlin. O. Weifsenfels.

W. Fick, Lateinisches Vokabularium für Sexta. Unter Mitwirkung von F. Bitzer herausgegeben von W. F. Stuttgart, W. Kohlhammer, 1891. 78 S. 8.

Verf. nennt sein „Büchlein“ eine „methodische Studie“, hofft jedoch, dafs dasselbe auch ein Schulbuch werden könne. Er bietet in 28 Abschnitten rund 1100 Vokabeln, „etwa 5 auf

jeden Schultag". Die Hauptgesichtspunkte, von denen er sich bei der Zusammenstellung der Vokabeln hat leiten lassen, sind folgende: 1) Ausscheidung aller unregelmäfsigen und seltneren Worte; 2) Verbindung der Substantiva mit Adjektiven und Participien zur gründlicheren Übung und Einprägung der Deklinationen und des Genus; 3) Verbindung des grammatischen Stoffes mit dem Vokabularium. Das Vokabularium soll die Grammatik entbehrlich machen. In nächster Zeit soll noch ein „Übungsbuch" erscheinen, das von dem Bruder des Verf.s bearbeitet wird. Allem Anschein nach soll dasselbe eine Sammlung deutscher Sätze zum Übersetzen in das Lateinische enthalten. Wie Verf. selbst sich die Verwertung seines Vokabulariums für den Unterricht und die Anwendung seiner Methode denkt, erläutert er an Beispielen auf Seite IV. Der Schüler liest zunächst: „*flamma* die Flamme, *rosa* die Rose" u. s. w. Alsdann lernt er diese Substantiva mit Adjektiven verbinden: „*flamma clara*, *rosa pulchra*" u. s. w. Danach wird die Deklination gelernt und eingeübt und nun erst auch zu prädikativen Verbindungen fortgeschritten: „*rosa pulchra est*" u. s. w. „Zu schriftlicher Beschäftigung, auch zu häuslichen Aufgaben" werden dann derartige Übungen vorgeschlagen, dafs die Schüler von einzelnen Vokabeln einzelne Kasus aufzuschreiben angewiesen werden. Erst wenn auf solche Weise die einzelnen Wörter mehrfach verwertet und eingeübt sind, sollen sie dann gelernt werden.

Man sieht, das Buch stellt sich auf den Standpunkt, der dem Schüler zuerst das vom Satz losgelöste Wort mit seiner Deklination u. s. w. bietet, ehe er zur Verbindung der Worte im Satz geführt wird. Nicht das Lesebuch, sondern die Grammatik, oder vielmehr das Vokabularium wird in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt. Es bedarf wohl keiner längeren Ausführung, dafs eine derartige „methodische Studie" heutzutage keinen Fortschritt, sondern geradezu einen beklagenswerten Rückschritt bedeutet. Bei diesem Widerspruch, den das erste und oberste Prinzip in der Methode des Verf.s hervorrufen mufs, treten die Einzelheiten in der Anordnung und Zusammenstellung der Vokabeln wie des grammatischen Pensums in den Hintergrund. Die Kasus werden in der „neuen Folge" (Nom., Voc., Acc., Gen., Dat., Abl.) geordnet, „weil so die gleichlautenden Kasus aufeinanderfolgen". Diese Behauptung trifft aber doch nur gelegentlich beim Neutrum und im Plural zu. Für den Sextaner, der eben erst die deutsche Deklination mit der alten, gewöhnlichen Kasusfolge überwunden hat, dürfte diese neue Anordnung nur erschwerend wirken. Dagegen genügt ja bei der alten Ordnung ein einziger Wink des Lehrers, um den Schüler die gleichlautenden Kasus finden und merken zu lassen. Der Verf. meint daher selbst: „Wem diese neue Anordnung nicht beliebt, kann ja die 5 Deklinationsmusterbeispiele in der alten

Ordnung schreiben und danach lernen lassen und deswegen doch dieses Buch benutzen".

In der 3. Deklination wird zweckmäfsig zwischen substantivisch-konsonantischer und adjektivisch-vokalischer Deklination unterschieden. Das Genus der Substantiva aber bestimmt der Verf., wie auch Schmalz und Wagener in ihrer Lat. Gr. thun, nicht nach den Endungen, sondern nach dem Stammcharakter. Masculina sind nach seiner Anordnung in der substantivischen Deklination die R-Stämme *aer*, *amor*, *flos*, *pulvis*, *lepus*, *mus*. Feminina 1) die N-Stämme (Nom. *o*) *legio*, *fortitudo*, *imago*; 2) T- und D-Stämme (Nom. *as*, *us*, *aus*) *aetas*, *virtus*, *laus*; dazwischen steht dann freilich auch *hiems aspera*; 3) die K-Stämme (Nom. *x*) *lex*, *lux* u. s. w. Neutra sind: 1) die R-Stämme (Nom. mit „Vorauslaut" *u*) *corpus*, *tempus*, *ebur*, *genus* u. s. w.; 2) ein T-Stamm: *caput*; 3) die N-Stämme (Nom. *men*) *carmen*. Von den adjektivisch deklinierten Substantiven sind Feminina 1) die Gleichsilber auf *es* u. *is*: *clades*, *apis* u. s. w.; 2) die Konsonantstämme auf *rc*, *rt*, *rb*, *ct*, *nt*, *arx*, *ars*, *urbs*, *nox*, *frons* u. s. w. Ausnahmen: *fons*, *mons*, *pons*, *dens*. Neutra sind die auf *e*, *al*, *ar*.

Ob diese Anordnung für den Sextaner leichter ist als die alte mit den bewährten Reimregeln, wird erst die Erfahrung lehren müssen. Zunächst vermifst man unter den Masculinis Wörter wie: *carbo*, *sermo*, *draco*, *leo*, *aquilo*, *turbo*, die der Verf. vermeidet, weil sie sich seinen Regeln nicht fügen. Am wenigsten wird er m. E. damit Anklang finden, dafs er die sämtlichen Unregelmäfsigkeiten in Deklination, Genus, Komparation und selbst in der Konjugation in das Sextanerpensum aufgenommen hat, die Perthes mit weiser Überlegung nach Quinta verlegte.

Die Konjugation beginnt er im Vokabularium mit der ersten, der A-Konjugation; in der angehängten Paradigmentafel aber steht *deleo* voran, vielleicht nicht ohne guten Grund. Nach welcher Reihenfolge nun aber im Unterricht nach seiner Meinung vorgegangen werden soll, geht aus der Anlage des Buches nicht deutlich hervor.

Sicherlich wird sich ja der Verf. zur Herausgabe seines Vokabulars erst entschlossen haben, nachdem er selbst seine Methode praktisch erprobt und günstige Resultate mit derselben erzielt hat. Trotzdem können wir dieselbe nicht als nachahmungswert und sein Buch nicht zur Einführung als Schulbuch empfehlen. Durch dasselbe mufs statt der Lektüre das Extemporale in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt werden. „Das Extemporale" aber sagt mit Recht Lattmann jun. in den N. Jahrb. 1889 S. 422 „ist ein Satan. Selbst wenn man seine fehlerhafte Überschätzung richtig erkennt, bringen wir ihm unbewufst doch wieder seinen Tribut". Solch ein Tribut ist das Vokabularium von Fick. Nicht der lebendige Organismus, sondern die tote

Form, nicht der Satz, sondern das Paradigma der Grammatik bietet ihm den Ausgangspunkt seiner Unterrichtsmethode, ein Standpunkt, der heute als überwunden gelten dürfte.

Berlin. L. Kleiber.

---

1) Wilhelm Tell, Lateinisches Lesebuch für Sexta und Quinta im Anschlufs an die Grammatik von Ellendt-Seyffert. 4. umgearbeitete Auflage, besorgt von Karl Jahr. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1890. IV u. 287 S. 8. 2 M.

2) Karl Jahr, Vokabularium zu Tell, Lateinisches Lesebuch. Erste Abteilung für Sexta. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1891. 54 S. 8. 0,60 M.

Das Tellsche Lesebuch, das eine Ergänzung der Haackeschen Aufgaben zum Übersetzen ins Lateinische bildet, ist den Fachgenossen hinlänglich bekannt, es erscheint jetzt nach dem Tode des Verfassers neu bearbeitet von Karl Jahr, der ja schon bei der Erneuerung und Ergänzung der Perthesschen Lesebücher beteiligt ist. Die vorgenommenen Änderungen betreffen folgende Punkte: die Einzelsätze der Stücke 1—70, die hinsichtlich der Form oder des Inhaltes ungeeignet erscheinen, sind durch neue ersetzt, und zugleich ist ein engerer Anschlufs an das durch Haacke gebotene Material angestrebt. Auch ist bei der Anordnung des Stoffes strenger darauf Bedacht genommen, dafs ein Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren stattfinde, demgemäfs stehen nun in den Abschnitten über Deklination und Komparation die Unregelmäfsigkeiten am Ende. Die meisten Fabeln sind gestrichen und durch Einzelsätze ersetzt; was von Fabeln und Erzählungen geblieben ist, hat zum Zweck der Erleichterung umgestaltet werden müssen. Auch der für Quinta bestimmte Teil hat durch Streichung, Einfügung von Einzelsätzen und Erleichterung manche Änderung erfahren. Das Wörterverzeichnis ist durchgesehen, ergänzt und mit genaueren Quantitätsbezeichnungen versehen, für die Sexta aber ein besonderes Vokabularium in Form einer fortlaufenden Präparation ausgearbeitet worden.

Man wird nicht anstehen, die aufgezählten Änderungen, bei denen der Verfasser auf die beim praktischen Gebrauche des Buches gemachten Erfahrungen gebührend Rücksicht genommen hat, sämtlich als Verbesserungen zu bezeichnen, nur würde man wünschen, dafs er, wenn das Tellsche Werk einmal umgearbeitet wurde, noch etwas weiter gegangen wäre. Gegen Verteilung und Anordnung des Stoffes erheben sich nämlich noch weitere Bedenken. Der Sexta ist ein allzu grofses grammatisches Pensum zugewiesen, dies gilt von den Unregelmäfsigkeiten der Deklination und Komparation besonders, aber auch von der Lehre über Präpositionen, Pronomina und Adverbia, der entsprechende Übersetzungsstoff mit seinen 70 Seiten läfst sich neben den parallel laufenden deutschen Übungsaufgaben sicherlich nicht bewältigen.

Das beobachtete Verfahren, die Deponentia immer sogleich bei der betreffenden Konjugation einzuüben, wird sich nicht empfehlen.

Im Quintapensum, für welches ebenfalls ein sehr reichhaltiger Übersetzungsstoff geboten wird, kommt die Einführung in den Gebrauch des Acc. c. inf. und anderer syntaktischer Formen zu spät. Auf gute Latinität des Ausdrucks ist sorgfältig geachtet, vieles hat der Verfasser direkt ohne Veränderung aus den Autoren übernommen. An Vokabeln konnten noch viele fernerliegende ausgemerzt werden, z. B. folgende, die bei nur flüchtigem Durchblättern des Wörterverzeichnisses auffallen; *abolitio, abacus, cinctura, crepitus, exiguitas, foculus, miliarium, obsidionalis, procursatio, sanies, spissus, vinctura, vindicta, viriditas, venefica.*

Druck und Ausstattung sind vortrefflich, Druckfehler ganz selten, nur einmal ist mir *transiisse* statt *transisse* aufgestofsen.

Halle a. S. Wilhelm Fries.

J. Steiner und A. Scheindler, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische für die III. Klasse der österreichischen Gymnasien (Casuslehre). Wien und Prag, F. Tempsky, 1891. V u. 65 S. 8. 70 Kr., geb. 95 Kr.

Den im Jahrgang 1889 S. 454 und 1890 S. 433 vom Ref. angezeigten lateinischen Lese- und Übungsbüchern für die I. und die II. Klasse der österreichischen Gymnasien von J. Steiner und A. Scheindler reiht sich im engen Anschlufs an Scheindlers lateinische Grammatik und an die österreichischen Instruktionen und Ministerialerlasse das vorliegende für die III. Klasse zum Übersetzen in das Lateinische bestimmte Übungsbuch an. Was die Schüler in den beiden ersten Teilen von der Kasuslehre auf empirischem Wege kennen gelernt haben, soll ihnen hier in systematischer Weise dargelegt und durch fleifsiges Übersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische befestigt werden. Das einzuübende Pensum beschränkt sich, mit Ausnahme der an die Spitze des Buches gestellten kurzen Regel über den Gebrauch des Perfektum und Imperfektum in erzählenden Hauptsätzen, ausschliefslich auf die Lehre über die Kongruenz und den Gebrauch der Kasus, die in folgender Reihenfolge behandelt werden: Accusativ, Genetiv, Dativ, Ablativ, Präpositionen; die letzten 15 Seiten sind der Wiederholung aus der gesamten Kasuslehre bestimmt; alles andere, was auf unserm Gymnasium dem Pensum der Quarta zugewiesen zu werden pflegt, wie der Gebrauch der wichtigsten Konjunktionen, des Acc. c. inf., des Abl. abs. usw., wird von der systematischen Behandlung ausgeschlossen und bleibt weiter der empirischen Aneignung überlassen. Zur Einübung der einzelnen Regeln bietet das Buch kurze Einzelsätze, zur Zusammenfassung gröfserer Gruppen Abschnitte zusammenhängenden Inhalts. Diese nehmen den gröfseren Teil des Buches ein und sind vorzugsweise zu Hausaufgaben bestimmt. Die Einzelsätze sind teilweise aus den

beiden ersten Teilen entlehnt; sie sind im ganzen sachgemäfs und geschickt gewählt, scheinen aber doch im einzelnen einer sorgfältigen Sichtung zu bedürfen. Sätze wie S. 7: Vor Catilina flohen alle wie vor einem furchtbaren und verderblichen Tiere. S. 10: Die Tiere hat die Natur nach abwärts geneigt gebildet. S. 26: Auch die Thoren werden durch die Zeit geheilt. S. 27: Der Verwaltung des Staates ist die Kenntnis der bürgerlichen Verhältnisse sehr notwendig. Für die Entschliefsungen des Menschen hat die natürliche Einrichtung übel vorgesorgt, insofern wir regelmäfsig nicht das, was kommen kann, sondern, was geschehen ist, in Erwägung ziehen. Sein Ende hat noch niemand vorhergesehen. S. 19: Wenn wir Wiesen und gewisse Plätze hoch schätzen, wie hoch ist dann die Tugend zu schätzen! — werden ihres verfehlten Inhalts wegen niemandem gefallen. Andere stören durch mangelhaften Ausdruck, wie S. 3: Dem Servius Tullius soll als Knaben im Schlafe das Haupt gebrannt haben. S. 7: Alexander der Grofse ging gerne üppigen Gastmählern nach. S. 15: Kein Gesetz ist geschrieben worden aufser um des Staates willen. S. 19: Die Beredtheit war nicht ganz Griechenland gemein, sondern den Athenern eigentümlich. S. 26: Alexander ermahnte seine Soldaten, Asien zu schonen, zu dessen Besitzergreifung sie gekommen wären. S. 39: Wir mifsbrauchen die Spürkraft der Hunde zu unserem Nutzen. Nicht selten ist uns auch der spezifisch österreichische Ausdruck befremdlich, wie S. 6: Auf dies erwiderten die Gesandten . . . S. 9: Darüber freuen wir uns sehr, was wir . . . erreicht haben. S. 15: . . . zu Gunsten der Erhöhung der Tüchtigkeit . . . S. 27: Betreff der vermögensrechtlichen Verhältnisse der Bürger ist durch die Gesetze Vorsorge getroffen worden. S. 28: Am meisten pflegt man um Ruhm zu beneiden. Bei den Römern hatten die Pontifices die Opfer über sich.

Viel besser sind, wie auch in den vorhergehenden Teilen, die zusammenhängenden Stücke geraten. Ihr Inhalt schliefst sich „an Cornelius Nepos in der Weise an, dafs wichtige und das Interesse des Schülers weckende und fesselnde Abschnitte aus der Geschichte der hervorragendsten Staaten Griechenlands, der Athener, Lacedämonier und Thebaner ausgehoben und in chronologischer Ordnung, der jugendlichen Fassungskraft entsprechend (grofsenteils in freier Bearbeitung nach K. Roths Geschichte Griechenlands) dargestellt sind.“ Die Verfasser besitzen ein unbestreitbares Erzählertalent; sie wissen mit Geschick dasjenige herauszugreifen, was das jugendliche Gemüt interessieren kann, und in gefälliger, leicht fliefsender Sprache darzustellen.

Eine Wortkunde begleitet auch diesen Band. Er giebt im ersten Teile die erforderlichen Hülfen, im zweiten ein vollständiges Wörterbuch, dem eine Phrasensammlung, „Redeweisen aus Cornelius Nepos, das Kriegswesen betreffend“, und 93 Nummern aus der Elementar-Synonymik angehängt sind. Die gebotenen Hülfen

sind sachgemäfs und ermöglichen dem Schüler, überall einen guten lateinischen Ausdruck zu finden. Man merkt es diesem Teile wohl an, dafs die Verfasser ihre gesamte Übersetzungsvorlage lateinisch ausgearbeitet haben, „nicht blofs um Ausdruck, Konstruktion und Periodisierung in Hinsicht auf die Bestimmung des Buches genau zu erproben, sondern auch um festzustellen, wo der Schüler bei der Arbeit des Übersetzens einer Unterstützung benötigt.“ Ref. würde sogar glauben, weniger wäre besser gewesen. Dieselben Unterstützungen kehren immer wieder. Dafs die deutsche Konjunktion als durch *cum* mit oder, wie es im Österreichischen heifst, beim Konj. übersetzt wird, dafs das Pron. poss., wenn es nicht stark betont ist, unübersetzt bleibt, wird im letzten wie im ersten Stücke dem Schüler vorgesagt; ebenso wird vom ersten bis zum letzten Stücke besonders angegeben, wo der Acc. c. inf., wo ein Abl. abs., wo eine relativische Anknüpfung gebraucht werden soll; die allerletzte Anmerkung bietet dem Schüler, der dann einen dreijährigen Unterricht im Lateinischen hinter sich hat, die Negation *neque* für das deutsche ‚und nicht‘. Das beeinträchtigt den methodischen Wert des Buches und mufs um so auffälliger erscheinen, als sich die Verfasser in den beiden ersten Teilen als überzeugte Anhänger der Perthesschen Methode gezeigt und der Kraft des Unbewufsten grofses Vertrauen geschenkt haben. Auch in der Periodisierung hätte Ref. einen merklicheren Fortschritt gewünscht; der Satzbau bleibt aber auch in den letzten Stücken ebenso einfach wie in den ersten.

Das alphabetische Wörterverzeichnis ist mit musterhafter Sorgfalt angefertigt; es enthält sämtliche in den Übersetzungsstücken gebrauchte Wörter und auch alle Eigennamen mit genauer Angabe der langen Silben, sogar wenn sie geschlossen sind. Auch hiermit scheint mir des Guten zu viel geboten zu sein: dafs ein Schüler im dritten Jahreskursus noch der Vokabeln „römisch *Rōmānus, a, um* — Rom *Rōma, ae* — *Rōmulus, ī*“, die alle S. 55 beisammenstehen, benötigen sollte, erscheint Ref. kaum glaublich.

Auch von den beiden Anhängen kann sich Ref. keinen grofsen Nutzen versprechen; er sieht nicht ein, wie sich dieselben in den Unterricht ohne empfindliche Belastung für den Schüler einreihen lassen. Im einzelnen verdienen die Beispiele aus der Elementar-Synonymik alles Lob; mit der Phrasensammlung aber, welche für ähnliche Sammlungen aus andern Gebieten als Muster gelten soll, ist Ref. prinzipiell nicht einverstanden. Redeweisen, die sich in ihrem Wortlaute in beiden Sprachen völlig decken, wie *copias magnas habere* = eine grofse Streitmacht haben — *fretus numero copiarum* = auf die Anzahl der Truppen vertrauend — *aliquem bellatum mittere in terram* = jemand nach einem Lande schicken, um Krieg zu führen, und viele andere, verdienen es nicht, besonders aufgeschrieben und auswendig gelernt zu werden. Sie können nach meiner Meinung den Schüler nur unsicher machen

und in ihm den Glauben erwecken, als dürfe im Lateinischen nirgends die Verbindung zweier Wörter gewagt werden, von denen man es nicht speziell gelernt hat.

Berlin. W. Mewes.

Fr. Bahnsch, Die Zukunft des griechischen Sprachunterrichts auf den Gymnasien. Vortrag gehalten in der XVII. Generalversammlung des Vereins von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten der Provinzen Ost- und Westpreufsen zu Danzig am 19. Mai 1891. Konitz 1891. 23 S. 8.

Der Vortrag würde mir kaum zu einem Berichte in der Ztschr. f. d. Gymn.-Wesen Veranlassung gegeben haben, wenn er nicht in einer weit verbreiteten Zeitung benutzt worden wäre, um unter dem Schlachtruf: „Fort mit dem Griechischen“ einen neuen Vorstofs gegen die jetzigen Gymnasien zu machen unter besonderer Betonung des Umstandes, dafs der Vortrag von einem Gymnasialprofessor gehalten worden ist. Ob diesem Umstande grofse Bedeutung beizumessen ist, kann dahingestellt bleiben, wenn die Gründe, welche der Vortragende für die Notwendigkeit, den obligatorischen Unterricht zu beseitigen, vorbringt, durchschlagend sind. Er behauptet: 1) der griechische Sprachunterricht hat offenbar an Umfang und Wirkung viel verloren, 2) noch augenscheinlicher ist der Rückgang im grammatischen Wissen unserer Schüler, 3) die griechische Sprache spielt jetzt im Wissen und Können der Höhergebildeten eine recht untergeordnete Rolle.

Gesetzt, die beiden ersten Behauptungen wären unanfechtbar, so würde man mit vollem Rechte auf Grund derselben ebensogut die Forderung stellen können, die Einwirkungen zu beseitigen, welche diese Verschlechterung herbeigeführt haben, und den früheren besseren Zustand wiederherzustellen. Aber diese Behauptungen entsprechen keineswegs völlig den Thatsachen. Der Verf. behauptet, vor 50 Jahren sei vielfach Euripides, Aeschylus, die beiden ersten Bücher des Thukydides, Platons Phaedon, Stücke des Aristophanes gelesen worden. Hätte er statt „vielfach“ gesagt: „in einzelnen Fällen“, so dürfte dies zutreffender sein. Aus eigner Praxis kann ich, nachdem ich seit 35 Jahren den griechischen Unterricht in der Prima ununterbrochen erteilt habe, mitteilen, dafs ich Aeschylus, Euripides, Aristophanes niemals mit den Schülern in der Klasse gelesen habe, mit Platons Phaedon nur einmal den Versuch gemacht und schon damals erkannt habe, dafs er in seinem vollen Umfange für diese Lektüre nicht geeignet sei. Thukydides wird noch heut in den Gymnasien gelesen, und ich habe nicht bemerkt, dafs er heut den Schülern mehr Schwierigkeit macht als früher. Diesen Bemerkungen Entsprechendes dürfte die Durchsicht älterer Jahresberichte der Gymnasien ergeben. Dafs Meineke die angeführten Schriftwerke in seinen Kanon aufgenommen hat, ist nicht mafsgebend; wenn ein

genialer Mann wie Meineke dergleichen mit seinen Schülern lesen konnte, so haben wir anderen Durchschnittsmenschen, denen für gewöhnlich der griechische Unterricht obliegt, es für nutzbringender gehalten, die Lektüre auf einen engeren Kreis von Schriftstellern zu beschränken, die dem Verständnis und dem Gefühl der Jugend zugänglicher sind. Und wer Einsicht in den Betrieb unseres Unterrichtes hat, wird sich der Wahrnehmung nicht verschliefsen, dafs wir heut das eingehende Verständnis der Schriftsteller besser fördern, als es vor 50 Jahren geschehen ist. Ob dabei die Lektüre viel an Wirkung verloren hat, bedürfte des Nachweises; allerdings könnte man sich nicht wundern, wenn die Schüler weniger willig als sonst dieser Wirkung entgegen kämen, jetzt, wo ihnen tagtäglich als feststehende Thatsache erzählt wird, dafs das Erlernen der griechischen Sprache und die griechische Litteratur für uns keinen Wert mehr haben.

Der Rückgang im grammatischen Wissen unsrer Schüler ist unleugbar, und wenn der Verf. die Ursache dieser Erscheinung in der Schmälerung sucht, welche der griechische Unterricht durch die Lehrpläne von 1882 erfahren hat, so wage ich nicht, dem zu widersprechen. Von dieser Schmälerung ist vornehmlich die untere Stufe betroffen worden, auf welcher die notwendigen Elemente der Sprache erlernt und zum sicheren Wissen eingeübt werden sollen; in zwei Jahren kann auch bei 7 wöchentlichen Stunden nicht mehr das erreicht werden, wozu früher drei Jahre bei 6 wöchentlichen Stunden nur eben ausreichten. Die Einbufse aber, welche das Wissen erlitten hat, trifft nicht allein den Umfang des Stoffes, sondern auch die Sicherheit in der Beherrschung des Gelernten. Leicht wird es daher dem Verf., zu dem Schlusse zu gelangen, dafs ein Lehrgegenstand beseitigt werden müsse, in dem doch nichts Ordentliches zu leisten ist. Aber mit diesem Schlusse ist nicht bewiesen, dafs es nützlich und notwendig war, diesem Zweige des Unterrichtes die Mittel zu einer gedeihlichen Entwickelung in der angegebenen Weise zu schmälern, und ebensowenig, dafs das Gymnasium dieses Unterrichtes entraten kann, ohne in der Erfüllung seiner Aufgabe beeinträchtigt zu werden.

Über den Wert des griechischen Unterrichtes für die Bildung, welche das Gymnasium seinen Schülern gewähren soll, ist nach beiden Seiten bereits so viel gesprochen und geschrieben worden, dafs nicht zu erwarten war, der Verf. werde noch etwas Neues zur Begründung seines abfälligen Urteils bringen können. Den Wert der Litteratur erkennt er wohl an, aber die griechische Sprache, sagt er, spielt jetzt im Wissen und Können der Höhergebildeten eine recht untergeordnete Rolle; auch die sichersten griechischen Sprachkenntnisse, die man auf der Schule erwirbt, verflüchtigen sich erstaunlich schnell. So hat er denn auch im Verkehr mit Juristen und Medizinern bei gelegentlicher Prüfung des Standes ihrer griechischen Sprachkenntnisse ein durchaus ne-

gatives Ergebnis erzielt. Dem gegenüber möchte ich den Verf. bitten, eine ähnliche Prüfung mit Juristen und Medizinern in Bezug auf ihre mathematischen, oder mit Juristen und Theologen in Bezug auf ihre naturwissenschaftlichen Kenntnisse anzustellen, das Ergebnis mitzuteilen und die sich daraus ergebenden Folgerungen zu ziehen. Und wenn er weiter die Frage aufwirft: Wo kommt der Jurist oder der Mediziner durch seinen Beruf noch mit dem Griechischen in Berühgrung?, so wird die Gegenfrage gestattet sein: Wo kommt der Jurist oder der Theologe durch seinen Beruf mit der Mathematik in Berührung? Die griechische Sprache ist, meint der Verf., im praktischen Leben zu gar nichts zu gebrauchen, nicht einmal geflügelte Worte flattern im griechischen Kleide durch Gespräch und Rede!

Der so dem Gymnasium angewiesene Standpunkt scheint wohl dem Verf. selbst etwas tief zu sein, denn er will wenigstens für eine stille (!) Gemeinde von freiwilligen, glaubenstreuen Jüngern einen fakultativen Unterricht bestehen lassen. Das wäre nach meiner Meinung der schlimmste Mifsgriff, den man thun könnte, schlimmer, als wenn man das Griechische ganz aus dem Gymnasium entfernte. Zwar hat sich der Verf. nicht weiter über die Einrichtung solchen Unterrichtes ausgelassen, aber man kaum daran zweifeln, dafs derselbe in die Klasse der sogenannten Nebenfächer geraten müfste, die mit unzureichender Stundenzahl ausgestattet nicht allein für die Gesamtbildung der Schüler von höchst zweifelhaftem Werte, sondern auch bekanntlich eine wesentliche Quelle der vielberedeten Überbürdung sind. Wer da meint, dafs wir an solchem Unterrichte noch nicht genug haben, der sehe beispielsweise den bisherigen Stundenplan einer Tertia an, auf dem, Gesang, Turnen und Zeichnen ungerechnet, vier Lehrgegenstände mit 2, 2 mit 3 wöchentlichen Lehrstunden sich sehen lassen.

Der Hauptschaden aber, den aufser der Förderung der Zersplitterung dieses Verweisen des Griechischen unter die Nebenfächer anrichten müfste, liegt gewifs darin, dafs die bisherige Grundlage des Gymnasialunterichtes so durchbrochen und geschwächt werden würde, dafs sie das Gebäude nicht mehr tragen kann. Diese Grundlage bildete bisher der Unterricht in den beiden alten Sprachen, der mit seiner der Natur beider gleichmäfsig entsprechenden Methode für die gröfsere Hälfte der Unterrichtszeit den Geist und die Arbeit der Schüler in dieselbe Zucht nahm und auch einem beträchtlichen Teile des übrigen Unterrichts einen festen Anhalt für sein Verfahren gab. Nimmt man diesem Sprachunterrichte diese schwer wiegende Bedeutung, indem man das Feld seiner Arbeit auf die Hälfte verringert, so erleidet der gesamte Unterricht Einbufse an seiner Sicherheit. Es wäre ja vermessen, zu behaupten, dafs der Unterricht in den alten Sprachen für immer diese Bedeutung haben werde und behalten müsse; aber es ist nicht weise, diesen Pfeiler zu schwächen und zu unter-

graben, ehe man ihn durch einen anderen von gleicher oder gröfserer Tragfähigkeit zu ersetzen vermag. Und was bieten bis jetzt die Hunderte von Reformvorschlägen, das diesem Anspruch genügte?

Was wird nun mit der Zeit geschehen, welche durch die Verstümmelung oder Beseitigung des Unterrichtes im Griechischen frei wird? Sie würde voraussichtlich zersplittert werden, ohne irgend einem anderen Unterrichtsgegenstande zu einer genügenden Aufhülfe zu dienen. Zwei Stunden wöchentlich nimmt davon der Verf. für einen neu zu organisierenden Unterricht in der griechischen Litteratur in Anspruch, der sich auf gute Übersetzungen gründen soll. Die Frage, ob Übersetzungen das Original in dem gewünschten Mafse ersetzen können, mag hier unerörtert bleiben und dahingestellt sein, ob wir wirklich, wie der Verf. darzuthun sich bemüht, für den von ihm gesetzten Zweck genügend gute Übersetzungen haben; die Antwort auf diese Fragen möchte vielleicht von anderen anders als dem Verf. gegeben werden. Aber sicherlich hat die geistige Arbeit, welche ein Schüler aufwenden mufs, um den in fremder Sprache ausgedrückten Gedanken sich so zum Verständnis zu bringen, dafs er ihn in seiner eigenen Sprache zum angemessenen Ausdruck bringen kann, für seine geistige Schulung einen ganz anderen Wert als das blofse Aufnehmen des ihm in seiner Muttersprache gebotenen Gedankens. Mit einem ähnlichen, von Cauer kürzlich gegen den Gebrauch von Übersetzungen gethanenen Einspruch ist der Verf. doch gar zu leicht fertig geworden. Die zwiefache geistige Arbeit des Übersetzens im Auffassen und Nachbilden des Gegebenen kann für die geistige Erziehung des Schülers nicht im entferntesten durch die Lektüre deutscher Übersetzungen ersetzt werden, auch nicht durch einen energischen Betrieb des Deutschen, auf den der Verf. hinweist. Denn trotz aller litterarischen, philosophischen, ästhetischen Aufgaben, welche er dem deutschen Unterrichte stellt, die doch nur für die oberste Stufe gestellt werden können und auch da zum Teil unlösbar bleiben, wird er in der Wirklichkeit damit wenig über eine vorwiegend receptive Thätigkeit hinauskommen und eine ausreichende Schulung zu selbstschaffender Arbeit erzielen, wie sie die jahrelange Gewöhnung an Umarbeitung des fremden Gedankenausdrucks in die von Kindheit an sich entwickelnde Form des Denkens und Sprechens gewährt.

Wer freilich den ausschliefslichen Zweck des griechischen Sprachunterrichtes im Gymnasium in der Einführung in die Gedankenwelt der Hellenen sieht (S. 11), der mag gering von dem Werte solcher Arbeit denken; scheint es doch fast, als ob wir es mehr und mehr aus dem Auge verlieren, dafs es eine der wichtigsten Aufgaben der Schule sein sollte, die Schüler arbeiten zu lehren, und dafs Arbeit nicht an oberflächlicher, vielgeteilter Beschäftigung gelernt wird, sondern an gleichmäfsiger, eindrin-

gender Thätigkeit in einem geschlossenen Kreise, wo die Möglichkeit gegeben ist, in einem gewissen Grade etwas Vollständiges, Vollkommenes und Befriedigendes zu erreichen. Ein solches Arbeitsfeld besafsen die Gymnasien in dem Unterrichte in den alten Sprachen; nimmt man ihnen dieses Feld oder verkümmert man die Arbeit auf demselben, so nimmt man ihnen die Möglichkeit, ihrer Aufabe zu genügen, wenn man ihnen nicht einen vollgültigen Ersatz dafür zu bieten vermag.

Berlin. B. Büchsenschütz.

J. Sitzler, Abrifs der griechischen Litteraturgeschichte zum Selbstunterricht für Schüler und weitere Kreise. I. Band. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. VIII u. 546 S. 8.

Wenn infolge der Umgestaltung des höheren Schulwesens künftig bei der Lektüre der griechischen Schriftsteller mehr auf real-historische Kenntnis als auf ein tiefer begründetes grammatisches Verständnis geachtet werden soll, so wird es der heranwachsenden Jugend wenigstens an Leitfäden und Abrissen zu selbständigerer Belehrung nicht mangeln. Das vorliegende Buch, dessen erster Band die nationale klassische Litteratur von der ältesten Zeit bis zum Tode Alexanders des Grofsen behandelt, während der zweite die nachklassische Zeit bis zur Eroberung Konstantinopels im J. 1453 n. Chr. umfassen wird, reiht sich am nächsten dem Werke Munk-Volkmanns an. Der Verf. hat nach kurzem Schwanken zwischen einem blofsen Leitfaden und einem ausführlicheren Abrifs mit vollem Recht sich für den letzteren entschieden. Denn ein Leitfaden mit knappen oder gar dürftigen Notizen, die sich auch in jedem einigermafsen vollständigen Geschichtsbuche finden, könnte in den Händen von Schülern nur dann von Nutzen sein, wenn die Litteraturgeschichte für sich Gegenstand des Unterrichts wäre, für den jener nur zur Vorbereitung und Wiederholung dienen sollte. Da dies nicht möglich ist, so mufs der Schüler ein Buch haben, aus dem er auch ohne fortlaufende Unterweisung von Seiten des Lehrers sich selber eingehend belehren kann; das wird aber am besten geschehen, wenn ihn ein reicher, nicht auf das Notdürftigste beschränkter Inhalt zugleich durch möglichst anziehende Darstellung fesselt und zu immer erneutem Studium auffordert.

Diesen Bedingungen entspricht das Buch Sitzlers in hohem Grade: keine irgendwie bedeutendere Erscheinung ist übersehen; die wichtigeren sind mit guter Sachkenntnis zu lebensvollen Bildern gestaltet, an deren Anblick der Lernende sich erfreut und erwärmt; der Inhalt der erhaltenen Schriftwerke kurz und bündig dargelegt, „teils um das Gelesene ins Gedächtnis zurückzurufen, teils um zum Lesen anzuspornen, teils um soweit über die Werke zu unterrichten, dafs die an dieselben angeknüpften Betrachtungen verstanden werden können“. Dagegen sind direkte Übersetzungs-

proben aus Dichtern oder gar Prosaikern nicht beigefügt; was nur zu billigen ist, weil höchstens in der Lyrik einzelne ganze Stücke gegeben werden, Bruchstücke aber ein geschlossenes Bild nicht liefern können. Die wichtigsten litterarhistorischen Streitfragen, beispielsweise über Homer, Hesiod, Herodot, Thukydides, einzelne Schriften des Xenophon, Platon, Demosthenes und anderer Redner, sind mit richtigem Takt und mafsvoller Besonnenheit mehr gestreift als berührt; der Verf. nimmt im allgemeinen zwischen den extremen Richtungen eine vermittelnde Stellung ein. Einleitende Artikel allgemeinerer Art über die Entwickelungsphasen der einzelnen Litteraturzweige, über die Metrik und Musikbegleitung, die dithyrambischen und dramatischen Chöre, das Schauspielwesen, die Theater, Agone u. s. w. sind an rechter Stelle eingeschoben. Die ästhetischen Urteile sind durchweg gesund und gerecht: neben den Hauptvertretern der verschiedenen Gattungen, die mit besonderer Liebe und Anschaulichkeit gezeichnet sind, kommen auch die Gröfsen, wenn ich so sagen darf, zweiten Grades, beispielsweise neben Homer und Hesiod die Kykliker und übrigen Epiker, neben Archilochus, Alcäus, Sappho, Pindar auch Stesichorus oder Simonides, neben Äschylus und Sophokles Euripides, zu ihrem vollen Rechte; nirgends wird man auf Voreingenommenheit stofsen. Von bibliographischen Notizen und Beweisstellen ist abgesehen. Die Darstellung ist einfach und klar, mitunter etwas breit und zerfliefsend, wie in der öfter gebrauchten Wendung: „man sieht, in welch' engen Rahmen u. s. w." (S. 25); auch nicht ohne unnötige Wiederholungen. So ist S. 215 über Kommos und Wechselgesang unmittelbar neben einander zweimal gesprochen, S. 371, 378 u. 400 die Zeit der Pamphila in gleicher Weise bestimmt. Bei einer Neubearbeitung wird sich vielleicht manches mehr zusammenziehen, in die Inhaltsangaben auch mehr Abwechselung hineinbringen lassen. Beispielsweise beginnen die der Sophokleischen Tragödien sämtlich mit den Worten: „Der Schauplatz des Stückes (der Tragödie) ist u. s. w."; nur im Aias ist dafür „die Scene" gesetzt.

Die klassische Litteratur hat eine eidographische Anordnung erhalten. Dafs die rein historischen Epochen, also Tod Alexanders des Grofsen, Eroberung von Korinth, Gründung von Konstantinopel durch Konstantin (was ja überdies nicht einmal richtig ist), mit den spezifisch litterarischen sich keineswegs decken, habe ich schon öfter bei ähnlichen Gelegenheiten bemerkt. Hier sei nur hervorgehoben, dafs nach diesem Grundsatz die neuere Komödie aus ihrer durchaus organischen Verbindung mit der alten und mittleren herausgerissen und dem zweiten Teile vorbehalten ist. Im übrigen beschränke ich mich auf wenige Ausstellungen im einzelnen, die den Wert des Ganzen nicht herunterziehen. Die Orthographie griechischer Namen ist aus dem Griechischen und Lateinischen wunderlich gemischt, z. B. Öagros, Musäos,

Hymenäos, Älinos und Ötolinos u. a. S. 8 bleibt die Bemerkung „Da die delphische Priesterin Böo dies zugiebt“ ohne Beziehung auf Paus. 10, 5, 7 und Athen. 9, 393 c unklar. S. 17 ist die Bemerkung „Von Apollon als Vater und Kalliope als Mutter darf man billigerweise absehen“ in dieser Form mindestens überflüssig. Dafs der Meles-Flufs bei Smyrna ist, konnte wohl hinzugefügt werden. Chryse ist nach Strabos Troas (13, 1) nicht eine Insel (S. 32), sondern Küstenstadt. Der Ausdruck ἐκ τοῦ νάρθηκος (S. 37) war zu erklären, ἀριστεῖα in ἀριστεία zu ändern. Dafs die homerischen Hymnen blofse Proömien seien (S. 45 u. 46), gilt für die gröfseren doch schwerlich. Dafs „das Land der Hyperboreer und überhaupt der Norden der Lieblingsaufenthalt des Apollon“ (S. 68) ist, bedarf einer Einschränkung. Ende derselben Seite steht ein falsches „werden“ st. „wird“. Dafs „die älteren Philosophen in Prosa nicht schreiben konnten, weil damals noch keine ausgebildete Prosa vorhanden war“ (S. 70), ist kein stichhaltiger Grund, zumal da es Prosaiker doch schon vor Xenophanes gab. Richtiger ist der folgende Grund, dafs die Poesie für würdiger galt. Dafs das Perfektum von „stehen“ S. 71 und sonst mit „sein“ gebildet wird, ist dem Norddeutschen befremdlich. S. 88 ist Megara nach Attika verlegt. S. 89 γνώμας st. γνῶμαι. S. 96 Dionysos st. Dionysios. Ob das Epigramm auf die Spartiaten von Thermopylä wirklich von Simonides ist (S. 103), läfst sich bezweifeln; Herodot sagt es bestimmt nur von dem auf den Seher Megistias. S. 111: „Seinen Grofsvater Telles hatte Polygnot gemalt“ st. hat; sonst würde ja Polygnot vor Archilochus gelebt haben. Dafs Sparta vor Athens Aufschwung der geistige Mittelpunkt Griechenlands war (S. 147), ist übertrieben. S. 169 Minyos st. Minyas. Philoxenus nach S. 189 u. 190 geboren 495 und gestorben 380. Wohl 435 geb., wenn er 55 Jahre alt wurde. Dafs die Bühne während des Vortrags der Stasima immer von Schauspielern verlassen wurde (S. 215), ist unrichtig; ebenso 216, dafs Interjektionen, Ausrufe des Schmerzes u. s. w. immer aufserhalb des Trimeters oder überhaupt des Versmafses stehen. Die Götter sind wohl nicht immer auf dem Theologeion erschienen (S. 219). Die Individualisierung der Charaktere beginnt schon mit Äschylus, z. B. in der Klytämnestra. Ebenso ist auch der innere Konflikt schon von Äschylus dargestellt; ja im Orestes mehr als bei Sophokles. In dem guten Abschnitt (bis 223) über die Wirkung der Tragödie ist es doch nicht ganz richtig, dafs der Zuschauer für sich selber fürchte; das eigentlich tragische Gefühl betrifft unmittelbar nur den leidenden Helden. Dafs Dareios als weiser und besonnener Herrscher dargestellt ist, verstöfst keineswegs gegen die geschichtliche Wahrheit (S. 225). Die Stimmengleichheit in dem Urteil über Orestes (233 u. 235) ergiebt sich erst durch der Athene Stimmstein selbst. Vgl. Eumen. 735 u. 753. Die Feuer läfst Äschylus nicht von Troja

in Argos sehen (S. 234); der Wächter erblickt nur das letzte Feuerzeichen vom Arachnaeum, also gar nicht so weit von Mycenæ. Vgl. Agam. 309. Dafs Äschylus mit dem Gesetz des Ephialtes die Gegner habe versöhnen wollen (S. 236), ist unwahrscheinlich und läfst sich aus den Worten der Athene V. 681 ff. nicht schliefsen. Nach S. 241 ist der jüngere Sophokles ein Sohn des Iophon, nach 306 des Ariston. Die Rechtfertigung des Ödipus, dafs er sich so spät nach Laius erkundigt, durch die Teichoskopie der Ilias (S. 254) ist nicht überzeugend. Eher darf man mit Arist. poet. 15 sich darauf berufen, dafs dies *ἄλογον* aufserhalb der Tragödie liege: *ἄλογον δὲ μηδὲν εἶναι ἐν τοῖς πράγμασιν, εἰ δὲ μή, ἔξω τῆς τραγῳδίας, οἷον τὰ ἐν τῷ Οἰδίποδι τῷ Σοφοκλέους.* Der erste Chor in den Trach. kann doch nicht unbedeutend genannt werden (S. 256). Der Abschied Philoktets (259) kommt erst ganz zu Ende; vorher wird er darin durch den Krankheitsanfall unterbrochen. Der attische Demos heifst nicht Ikarios (S. 317), sondern Ikaria. S. 416: „Die Erde, so wie die übrigen Himmelskörper ... schweben auf der Luft und bewegen sich seitwärts um die Erde herum.“ Also die Erde auch? S. 467 ist der Kallimacheer Hermippos aus Versehen ins 9. Jahrh. v. Chr. gesetzt. Wenn S. 479 dem „poetisch angelegten Idealisten“ Platen gegenüber Aristoteles ein nüchterner Realist genannt ist, so soll das wohl in gutem Sinne genommen werden; dafs es nicht geringschätzig gemeint ist, ergiebt die folgende klare und trotz ihrer Gedrungenheit gründliche Charakteristik der Grundlehren des A. von selbst. In dem Abschnitt über die Beredsamkeit vermifst man den berühmten Staatsmann Kallistratos, von dem nur beiläufig S. 504 seine Rede über Oropus und der Eindruck, den sie auf den jungen Demosthenes gemacht hat, angeführt ist. Ein kurzes Kapitel über die Fachwissenschaften der Medizin, Taktik, Mathematik, Naturkunde und Astronomie schliefst diesen Band, dem der zweite bereits in Bearbeitung befindliche bald nachfolgen möge.

Potsdam. H. Schütz.

W. Hensell, Griechisches Übungsbuch, im Anschlufs an die Schulgrammatiken von Curtius-v. Hartel und Gerth auf Grund der 13. Auflage des griechischen Elementarbuches von Karl Schenkl bearbeitet. II. Teil: Verba auf *μι* und regelmäfsige Verba. Syntax. Leipzig, G. Freytag, 1891. II und 187 S. 1,50 M.

Der zweite Teil des griechischen Übungsbuches von W. Hensell vermittelt den Übergang vom ersten für den Anfänger bestimmten Teile zu Schenkls Übungsbuch „für die Klassen des Obergymnasiums“ und ist wie jener, den ich in dieser Zeitschrift (1890 S. 453 ff.) besprochen habe, auf Grund der 13. Auflage des griechischen Elementarbuches von Schenkl bearbeitet. Die noch im Vorworte des ersten Teiles ausgesprochene Absicht, etwa hundert Verse zur Einführung

in die Homerlektüre mit der notwendigen Wortkunde dem zweiten beizugeben, hat H., „von anderen Gründen abgesehen, namentlich deswegen aufgegeben, weil der Umfang des Buches dadurch mehr als wünschenswert angewachsen wäre“. H. übt nur in zwei Kapiteln die Verba auf μι und die unregelmäfsigen Verba, zunächst in griechischen und deutschen Einzelsätzen, die sich dem Gange der Formenlehre anschliefsen (S. 1—31), dann in zusammenhängenden Paraphrasen zum ersten Buche der Anabasis (S. 31—46), die verbunden mit der Xenophonlektüre einen Ersatz der zusammenhängenden griechischen Stücke in dem früheren Schenklschen Werke bilden, eventuell auch mit Übergehung der Einzelsätze im Anschlufs an den ersten Teil vorgenommen werden sollen, wenn nämlich der Lehrer vorzieht, bei Gelegenheit der Lektüre der Anabasis das erwähnte grammatische Pensum zu erledigen, und auf dessen systematische Einleitung verzichtet. Die Kapitel III u. IV, Wortkunde zu I und II und ein Regelverzeichnis (S. 47—79), runden das Obertertianerpensum ab. S. 80—93, 108—115 behandeln das Pensum der U. II, S. 93—108, 115—121 das der O. II, und zwar die resp. ersten Teile in einzelnen, die letzten in zusammenhängenden Sätzen. Ein Lexikon (S. 122—187) bildet den Schlufs.

Ich will nicht die Frage aufwerfen, ob diese Übungsstücke einen für drei Jahre ausreichenden Stoff zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische enthalten. Gleichgültig, wie diese Frage nach der jetzigen oder einer späteren Unterrichtsordnung beantwortet werden müfste: die Gestalt, die Schenkls Übungsstücke unter H.s Händen angenommen haben, zeugt von einem Aufwand von Druckerschwärze, der geradezu Verschwendung genannt werden mufs. Manche mögen es vielleicht gar als eine didaktische Feinheit preisen, wenn die Gedanken der griechischen Sätze in den folgenden Nummern deutscher Sätze so oft wiederkehren; von der Form aber werden auch sie verlangen müssen, dafs sie sich in der Wiederholung von der ursprünglichen soweit entferne, dafs immerhin noch das Denkvermögen des Schülers genügend in Anspruch genommen wird. Das aber ist in unserem Übungsbuche nicht der Fall; ja ungezählte Gedanken sind in derselben Form, griechisch oder deutsch, mehrfach wiederholt zu Papier gebracht. Ein Beispiel für viele: Dafs der Tote dem Charon einen Obolos zu entrichten hat, dafs dieser Obolos das einzige Gut ist, das der Tote mit in den Hades nimmt, und dafs es daher zwecklos ist, im Leben Talente auf Talente zu häufen, diese Gedanken habe ich, getrennt oder vereinigt, jedenfalls aber die einzelnen Glieder immer in derselben oder doch in wenig verschiedener Form auf 89 Seiten achtmal gelesen. Wollte man diese Wiederholungen ausmerzen, so würde der Umfang der Übungsstücke auf höchstens 60 Seiten zusammenschrumpfen. Hieran schliefse ich Folgendes: im ersten Teile lesen wir S. 115—128

ein Verzeichnis syntaktischer Regeln, im zweiten hinter dem Abschnitt für O. III, S. 63—79 dieselben Regeln mit demselben Wortlaut und geringen Erweiterungen; über 13 Seiten sind also ganz überflüssig zum zweiten Male gedruckt.

Es ist wohl selbstverständlich, dafs so massenhafte Wiederholungen sich in der Praxis unangenehm fühlbar machen müssen; ich will daher auf diesen Punkt nicht näher eingehen, vielmehr noch eine Anzahl von Anstöfsen verzeichnen, die mich wie jene Wiederholungen zu dem Urteil bestimmen, dafs H. es mit der Herausgabe dieses zweiten Teiles wohl gar zu eilig gehabt habe. S. 3 lese ich: *Οὐδένα ἀμείνω θησαυρὸν καταθήσῃ τοῖς παισὶ τῆς αἰδοῦς*; wenn anders *κατατίθεσθαι* von demjenigen gesagt wird, der selbst das Depositum wieder aufzuheben gedenkt, *κατατιθέναι* von dem, der das anderen überläfst, wird für das Medium das Aktivum einzusetzen sein. Die Worte S. 25: „Es giebt keinen Menschen, dem nicht irgend ein Unglück zugestofsen ist", können unmöglich, wie H. will, durch einen Nebensatz mit *μή* wiedergegeben werden, sondern nur durch einen solchen mit *ὅστις οὐ*. Was ferner S. 29 zu lesen ist: *Οἱ τῶν Ἑλλήνων ἱππεῖς σὺν Κύρῳ ἀναβάντες ἐν τῇ Ἀραβίᾳ ἐνίοτε ὄνους ἀγρίους ἐδίωκον* sollte wohl folgendermafsen ausgedrückt sein: *Οἱ τῶν Ἑλλήνων ἱππεῖς τῶν σ. Κ. ἀναβάντων* . . . (Graecorum equites, eorum qui cum Cyro expeditionem fecerunt). S. 39 läfst H. die Soldaten des Cyrus, die den Euphrat bei Thapsakos überschritten haben, „auf der rechten Seite des Euphrat (den E. auf der Rechten habend)" durch die Wüste ziehen; da das Heer stromabwärts marschiert, so decken sich Text und Umschreibung durchaus nicht, vielmehr entspricht der sachlich richtigen Umschreibung nur der Text: „auf der linken Seite des E." Unter den Paraphrasen zum Xenophon, denen auch mehr oder weniger angemessene Erläuterungen des Schriftstellers eingeflochten sind, hält sich die 11. inhaltlich nicht auf der Höhe der übrigen. Der Streit des Menon und Klearch, der nach Xenophon während des mehrtägigen Aufenthaltes der Griechen an dem der Stadt Chermanda gegenüber liegenden Ufer des Euphrat stattgefunden hat (nur unter dieser Voraussetzung haben die Worte *τῇ δὲ αὐτῇ ἡμέρᾳ Κλέαρχος ἐλθὼν ἐπὶ τὴν διάβασιν* I 5, 12 Sinn), ist von H. irrtümlich in die wenigen Stunden verlegt, in denen das Heer dort ein Lager bezog. Auch sind die Mafsregeln des Klearch nicht gehörig gewürdigt, der die Griechen des Menon zunächst mit seinen Thraciern, also mit Barbaren angreifen wollte, während er seine griechischen Hopliten eine Reservestellung einnehmen liefs; die mangelhafte Disziplin des Heeres konnte also wohl mit dem Angriff auf Klearch, aber nicht mit dem nicht einmal bethätigten und eventuell auf Befehl des Klearch bethätigten Vorsatz der griechischen Söldner, einander anzugreifen, begründet werden. S. 48 ist *δίδωμι χάριν* übersetzt: „statte Dank ab"; dafs es vielmehr be-

deutet: „erweise eine Gefälligkeit“, lehrt der S. 24 abgedruckte Vers: *Χάριν λαβὼν μέμνησο καὶ δοὺς ἐπιλαθοῦ*. S. 97 Z. 6 v. u. wird dem Schüler aufgetragen, einen affirmativen Satz durch *μηδέ* fortzusetzen; S. 113 Z. 8 v. o. den Optativ mit *ἄν* zu nehmen, obgleich die neueren Ausgaben der Vorlage (Xen. An. III 2, 12), die hier, wie leider vielfach in den Paraphrasen, ganz genau übersetzt ist, den richtigen blofsen Optativ haben. S. 103 Z. 5 v. u., die sich widersprechenden Angaben S. 31 in Z. 5 und S. 109 in Z. 23, S. 17 Z. 21 und S. 26 Z. 10 erfordern ebenfalls eine Korrektur. Andere Bedenken unterdrücke ich. Dafs aber das allgemeine Urteil über den zweiten Teil nicht eben günstig lauten kann, bedauere ich um so mehr, weil dieses Buch die Brücke herstellen soll zwischen dem ersten Teile und Schenkls Übungsbuch für die höhern Klassen, zwischen einem brauchbaren Buche und einem Buche von ganz hervorragendem Werte.

Züllichau. P. Weifsenfels.

Rudolf Lehmann, Der deutsche Unterricht. Eine Methodik für höhere Lehranstalten. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1890. IX u. 394 S. 8. 8 M.

Eine Folge widriger Umstände hat, sehr gegen den Willen des Ref., die Besprechung des Lehmannschen Buches bis heute verzögert. Doch nun erst, da wir wissen, in welcher Richtung die Reform auch des deutschen Unterrichts sich bewegen soll, gewinnt das Werk seinen vollen Wert und einen gesicherten Platz, den vornehmsten unter den jüngeren Schriften über Ziel und Inhalt des deutschen Unterrichts an höhern Lehranstalten. Um es gleich vorweg zu sagen: Lehmanns Buch ist aus der Erfahrung im Gymnasialunterricht erwachsen, bei allen Gedankengängen stand das Gymnasium als typische höhere Lehranstalt ihm vor dem Auge, den deutschen Unterricht auf dem humanistischen Gymnasium wird es besonders fördern helfen.

Als Lehmann im 38. Jahrgange dieser Zeitschrift (Juni 1884) seine Abhandlung „Zur Methodik des deutschen Unterrichts in Tertia“ erscheinen liefs, sprach er den gründenden Gedanken seines Buches schon in den einleitenden Worten aus: Methodische Entwickelung des Auffassungsvermögens ist das nächste Ziel des deutschen Unterrichts, wenn auch nicht das einzige, und die Lektüre ist für das Deutsche die *ἀρχὴ τῆς κινήσεως*. Galt jene Abhandlung den Mittelklassen, so wenden sich die reifsten, klarsten und eindringlichsten Erörterungen des vorliegenden Werkes dem Unterricht der II und I zu. Aber auch für diese bleibt die ihm eigentümliche Forderung bestehen, mit der R. Lehmann damals schlofs, dafs auf lebendige Anschaulichkeit des Gebotenen der höchste Wert gelegt werde. Wenn ich sagen soll, was in L.s Methodik mich am kräftigsten angeregt, am wärmsten überzeugt hat, so ist es diese Forderung, die wohl an jeden Philologen und

Lehrer sich richtet, die für den Lehrer aber, dem die Einführung in Wesen, Wert und Werke der Muttersprache übertragen ist, zum beherrschenden Gebot wird: Du sollst nicht töten, sondern lebendig machen!

L.s Buch zerlegt sich in einen allgemeinen und einen besonderen Teil (S. 1—140, S. 141—365). Jener bespricht die prinzipiellen Fragen für Lektüre, Aufsatz, Grammatik; er gründet tief, dringt durch die besonnene Kritik der vorhandenen Anschauungen zu klaren und schönen Ergebnissen und stellt die mafsvollen Forderungen fest, die auf den verschiedenen Stufen an jedes der drei Unterrichtsgebiete gestellt werden sollen. Dieser legt im einzelnen Aufgabe und Behandlung für die verschiedenen Klassen dar. Über Stoffverteilung und methodische Einzelheiten wird sich erklärlicher Weise nie eine volle Einigung erzielen lassen. Es wäre auch sehr wünschenswert, wenn überall nur die grofsen gemeinsamen Gesichtspunkte, die allgemeine Einteilung des Stoffes, die durchgehende Art seiner Heranbringung an den Schüler, Gegenstand der Vorschrift und Forderung würden, das Einzelne aber der Eigenart jeder Anstalt und der Persönlichkeit des Lehrers gewahrt bliebe.

Lehmann steht, wie jeder, der über deutschen Unterricht schreiben wird, auf den Schultern von Laas. Mit ihm hat er zunächst sich auseinander zu setzen. Ich halte L.s Buch für einen erheblichen Fortschritt gegenüber Laas und dem, was dieser vom deutschen Unterricht forderte. Laas war stark in der dialektischen Schulung, im kritisch-philosophischen Erfassen. Seine Schwäche lag, ich spreche als sein Schüler aus Erfahrung, im künstlerischen, im Nachempfinden und Nachbilden, auch im anschaulichen Erfassen des Historischen. Und Laas forderte Unmögliches; er ging wohl weit hinaus über die Aufgaben, welche der deutsche Unterricht in Prima lösen kann. Lehmann zieht engere und schärfere Grenzen; seine Forderungen sind bescheidener und erreichbar. In seiner Methodik prägt sich eine temperamentvolle Persönlichkeit aus, die mit starken künstlerischen Neigungen eine treffliche historische und philosophische Schulung verbindet, eine Lehrernatur, die im Streben nach dem Erreichbaren gelernt hat, sich zu bescheiden, die allem Formalismus abhold ist und doch auf klare und scharfe Begriffe überall dringt.

L. unterscheidet drei Stufen des Verständnisses einer Dichtung: die anschauliche, die historische, die ästhetisch-kritische. Nur die beiden ersten sind in der Schule zu erreichen; der Schüler soll dem Dichter nachempfinden, nachsehen, nachdenken lernen; auf höherer Stufe soll er ihn begreifen, soll das Kunstwerk in seinen geschichtlichen und persönlichen Beziehungen verstehen lernen. Bis hierher will L. den Schüler geführt sehen. Kunstrichter kann und soll er nicht werden. Über die Frage: Was hat der Dichter gewollt und was hat er erreicht? sollte die Schule nicht hinausgehen. Zur kritisch-ästhetischen Würdigung gehört

ein eindringendes Verständnis aller Urteilsmomente, dessen Gewinnung der Universität vorbehalten bleiben mufs. In dieser Beschränkung der Aufgabe, die L. gegen Laas überzeugend verteidigt, liegt ein Hauptvorzug seiner Methodik. Freilich wird es schwer sein, ohne ästhetisch-kritische Beurteilung der behandelten Kunstwerke Lessings Dramaturgie oder den Laokoon zu lesen und zu erklären. Aus langer Unterrichtserfahrung und persönlicher Beobachtung sind sicher die Winke hervorgegangen, die L. für die Behandlung der Lektüre auf der anschaulichen Stufe giebt. Die Methodik auf dieser Stufe hatte Laas nur gestreift. Keine sachliche Erklärung, die zum anschaulichen Verständnis nicht unbedingt nötig ist, dem Schüler nicht Schwierigkeiten schaffen, wo für diese Stufe noch keine sind, ihm die Unmittelbarkeit des Genusses nicht durch eine Dispostion nach a, b, α, β rauben — das sind sehr beherzigenswerte Winke.

Auch im Aufsatz schränkt Lehmann das Gebiet ein. Auch hier kämpft er gegen Laas und mit siegreichen Waffen. Ich entsinne mich aus Prima einiger Aufsatzstunden bei Laas, in denen wir eines seiner Lieblingsthemata für die „inventiöse Dialektik“ entwickelten: Tout notre mal vient de ne pouvoir être seuls. Die übermächtige Persönlichkeit des verehrten Lehrers zwang uns alle in seine abstrakten Gedankengänge hinein, aber hier, wo nur Erfahrung zur Überzeugung helfen und zur Wahrheit führen kann, versagte seine Kunst doch. Auf die allgemeinen, moralischen Themata legte Laas ein grofses Gewicht; sie „lagen“ ihm auch besser. Lehmann schliefst sie, wie Klaucke vor ihm, völlig aus. Seine Kritik „moralischer“ Themata ist vernichtend. Er will mit Recht die Themata deutscher Aufsätze auch auf der höchsten Stufe nur dem „Erfahrungskreise“ des Schülers entnehmen. Freilich ist als Erfahrung hier auch aller Stoff, den Unterricht und Lektüre ihm zugetragen haben, bezeichnet. Selbst auf der obersten Stufe bleibe der Aufsatz auf Reproduktion beschränkt, d. h. auf das, was in gemeinsamem Nachdenken unter Leitung des Lehrers gefunden ist.

An die Behandlung der Aufsätze schliefst L. eine Darlegung seiner Ansichten über die vielberufenen „freien Vorträge“. Hier fehlt es noch ganz an einer rationalen Methode, und auch unser Verfasser kommt über allgemeine Winke noch nicht hinaus. Ich entsinne mich auch hier aus meiner Schülerzeit mit Dank der Anleitung, die Höpfner uns gab. Das ist sicher: die Fähigkeit im unbefangenen Gebrauch des freien Wortes ist nur durch eine früh begonnene und bis zuletzt durchgeführte Übung zu erlangen. Nach meinem Gefühl steht dieser Leichtigkeit des zusammenhängenden mündlichen Ausdrucks unsre oft zu weit getriebene Lehrgewohnheit entgegen, den Stoff fragend, auch in den Wiederholungen, zu entwickeln. Wenn in allen einschlägigen Gebieten, Religion, Deutsch, Geschichte, Geographie, Mathematik und Naturwissen-

schaften, so oft der Gegenstand und die Zeit es erlauben, bei der Wiederholung versucht würde, den Schüler zur einfachsten zusammenhängenden mündlichen Darstellung eines vorher bezeichneten Abschnitts zu befähigen, — ich meine, es müſste sich allmählich ein „freier Vortrag“ ergeben. Nach meiner Erfahrung liegt die höhere Fähigkeit der Engländer und Franzosen in dieser Kunst auch darin begründet, daſs ihre in manchem anderen Punkte minderwertige Unterrichtsform von Überschätzung der heuristischen Form sich fern hält. Allerdings wird, namentlich in Frankreich, auf das wörtliche Aufsagen langer mustergültiger Prosaabschnitte verschiedener Stilgattungen bis auf die höchsten Stufen viel Gewicht gelegt. Es wird als beste Vorbereitung zum freien Gebrauch der Sprache betrachtet. Die neusten französischen Anweisungen für den Gymnasialunterricht vom 5. Juli 1890 bestimmen: Faire apprendre par cœur ... parmi les œuvres en prose celles que la structure serrée ou le rythme de la phrase grave le plus aisément dans la mémoire. Ja, die Gewohnheit, mehr Prosa lernen zu lassen, führte, nach dem Extrait des rapports et procés-verbaux de la Commission des réformes, zu der Mahnung: La poésie aura une part au moins égale à celle de la prose. In England giebt die beliebte Einrichtung der debating clubs durch die Schüler selbst die Übung im schnellen scharfen Ausdruck eigner Meinungen und Kenntnisse. Freier Vortrag auf der Schule sollte nur erzählend oder berichtend sein. Den Inhalt eines Aktes aus Schillers Wallenstein gut und knapp zu erzählen, ohne den beliebten Miſsbrauch langer indirekter Reden oder der wiederholten „Nun sagt“, „Darauf antwortet“ ist schon eine schwierige Aufgabe. Eine gute anschauliche Erzählung des episch aufgelösten Inhalts der Goetheschen Ballade vom vertriebenen und zurückkehrenden Grafen ist auch für einen Primaner noch eine nicht geringe Leistung.

Nach L.s ganzer Stellung zum deutschen Unterricht ist es natürlich, daſs er der Grammatik eine Aufgabe mehr ergänzender als grundlegender Natur stellt, ihren Umfang wesentlich nach dem praktischen Bedürfnis bestimmt. Damit will er indessen nicht den grammatischen Unterricht „in gelegentliche Bemerkungen auflösen“. Ohne einen gewissen systematischen Zusammenhang könnte die Unterweisung in deutscher Grammatik nicht leisten, was ihre eigentliche Aufgabe ist, nämlich die Festigung des Sprachgebrauches durch den Hinweis auf grammatische Analogie und sprachlichen Zusammenhang. Auf die Feststellung einer einheitlichen Norm glaubt L. verzichten zu sollen, er will nur einige Grundzüge festlegen. Seine Darlegungen bewegen sich, wenn dies auch nicht scharf ausgesprochen wird, in einer den deutschgrammatischen Schriften Franz Kerns entgegengesetzten Richtung. Die logische Schulung durch die Sprache weist er ganz dem Unterricht in den fremden Sprachen zu. Die Methode sei im Deutschen

eine ganz heuristische: die Aufmerksamkeit der Schüler wird auf eine eigentümliche sprachliche Erscheinung gelenkt, man „leitet sie auf diese Weise zu eigener Beobachtung an und läfst sie die analogen Erscheinungen selber zusammentragen, das Gesetz induktiv auffinden“. Im wesentlichen beschränkt sich nach L.s Ansicht die Aufgabe für den Elementarunterricht bis O.III auf die Grundzüge der Flexion, die Eigentümlichkeiten deutscher Wortbildung, auf den Gebrauch der indirekten Rede und die Lehre vom Konjunktiv. Das wird genügen zur Erzielung grammatischer Sicherheit.

Auf diesem Boden praktischer Kenntnisse will L. nun vordringen zum geschichtlichen Verständnis der Muttersprache an der Hand der Nibelungen und Walthers, Luthers und Hans Sachsens. Auch hier kann selbstverständlich von einer systematisch zusammenfassenden Behandlung nicht die Rede sein. Es ist inzwischen mehr als wahrscheinlich geworden, dafs die durch die Lehrpläne von 1882 geschaffene Lage nicht dauern wird. Kaum eine Mafsregel wird mit herzlicherer Freude begrüfst werden als die Wiedereinführung der mittelhochdeutschen Lektüre. Mit schöner Wärme tritt L., wie vor ihm Laas, für die nationale Pflicht ein, die Muttersprache in ihrer Gesetzmäfsigkeit zu begreifen. Wer den Weisungen Müllenhoffs und R. Hildebrands folgt, wird den rechten Weg in der schulmäfsigen Behandlung älterer deutscher Texte schon zu finden wissen.

Der klare symmetrische Bau, zu dem in L.s Methodik der deutsche Unterricht auf höheren Schulen sich emporgliedert, wird in dem Abschnitt „Ergebnisse“ scharf und schnell gezeichnet. Ungesucht, aber schlagend tritt in der That hier der Parallelismus der Aufgaben und Ziele entgegen, welcher die verschiedenen Gebiete des deutschen Unterrichts beherrscht. „Auf den ersten Blick zeigt sich diese Gleichheit zwischen der Lektüre einerseits und der Grammatik andererseits. Beide Male kommt es zunächst auf ein unmittelbares, lebendiges Erfassen des Stoffes an: die Anschauung bildet für die Lektüre, der Gebrauch für die Grammatik Grundlage und nächstes Ziel des Unterrichts. Beide Male erhebt sich auf dieser Grundlage das historische Verständnis; nicht in vollem Umfang, aber doch in den wesentlichsten Zügen dem Schüler zugänglich, bezeichnet es den Höhepunkt, bis zu welchem der deutsche Unterricht ihn fördern kann. Die philosophische Betrachtungsweise dagegen, welche als dritte und höchste Art der Auffassung aus der historischen hervorwächst und von der Lektüre zur Ästhetik, von der Grammatik zur Sprachphilosophie führt, gehört nicht mehr in das Bereich des Gymnasiums. Höchstens den Ausblick auf sie vermag eine propädeutische Unterweisung zu geben.“

Entsprechend gliedert sich die Stilistik: wie in der Lektüre anschauliches, historisches und kritisches Verständnis, so stehen sich hier darstellende, entwickelnde und beurteilende Aufsätze

gegenüber. „Überall ist eine dreifache Abstufung theoretisch denkbar, überall ist es die mittlere Stufe, welche das Lehrziel des Gymnasiums bezeichnet, während die erste den unteren und mittleren Gymnasialklassen und damit zugleich der höheren Bürgerschule das Unterrichtsziel abgrenzt, die dritte und höchste Stufe aber für die akademische Bildung Gesichtspunkte ergiebt. So entrollt sich uns von dem beschränkten Standpunkte eines einzelnen Lehrfaches aus ein allgemeiner Ausblick in das Wesen der verschiedenen Lehranstalten. Mit den drei Begriffen: praktisch, historisch und kritisch möchte in der That die Eigenart der dreifachen Bildung, welche Bürgerschule, Gymnasium und Universität ihren Zöglingen vermitteln, gekennzeichnet sein."

Nur weniges sei aus dem zweiten Teil hier berührt, der die Stoffverteilung und den Unterrichtsbetrieb in den einzelnen Klassen in eingehender, durchdringender, immer auf das Wesentliche zielender Behandlung erörtert. Auf Schritt und Tritt folgt man einem erfahrenen Lehrer; oft erfreut warme Neigung zu allem Anschaulichen, Künstlerischen, Sinnvollen, fordert die mafsvolle Beschränkung auf das Erreichbare, Nächste, Einfache unsere Zustimmung. Ich erwähne die Erörterungen über das Tertianerpensum, namentlich über die Stilübungen auf dieser Stufe. „Strenge Reproduktion anschaulicher Vorbilder — so heifst das Gesetz, welches den stilistischen Unterricht in Tertia regiert." Es wäre sehr zu wünschen, dafs L.s Ausführungen gegen das Erfinden von Erzählungen zu Sprichwörtern, gegen die sogenannten Darstellungen von Selbsterlebtem, gegen Schilderung von Landschaften und Kunstwerken, die Laas ausdrücklich empfiehlt, recht sorgfältig erwogen würden. Wie berechtigt ist dann die Warnung vor der Goethephilologie im Unterricht, die Mahnung, das Gedicht, das Kunstwerk nicht zu zerstören, Goethes Wirkung auf die Jugend von seinen Dichtungen mehr als von seiner Persönlichkeit ausgehen zu lassen. Ein Haupt- und Glanzstück ist der Abschnitt über Schiller als den Dichter der Prima. Bei der Verteilung der Lektüre möchte ich gegen die Zuweisung von Goethes Hermann und Dorothea an die Untersekunda Bedenken erheben. Dies Gedicht in seiner unerschöpflichen Lebensfülle, seiner vollen und tiefen Deutschheit, die durch das leichte homerische Gewand so gesund hindurchscheint, in seiner reinen Spiegelung kleinbürgerlich-behaglicher Sitten und Gedanken vom Ausgange des letzten Jahrhunderts, bietet der Interpretation ganz eigene Schwierigkeiten. Wer mehr als die „Geschichte" daraus vermitteln, wer diese Welt lebendig machen will, wird auch auf der Oberstufe seine Mühe haben.

L. schliefst sein Buch mit einer Abhandlung über die philosophische Propädeutik, die sehr lesenswert ist; er möchte in der Unterprima ein starkes Quartal der Logik, auf der obersten Stufe ebensoviel Zeit, also etwa 40 Stunden für jede der beiden Disziplinen, der Psychologie vorbehalten wissen. Aber es klingt wie

eine Ahnung wehmütigen Verzichts, wenn er meint, dafs angesichts der thatsächlichen Verhältnisse es im Grunde ganz gleichgültig sei, ob der propädeutische Unterricht an die Naturwissenschaften oder an das Deutsche angeschlossen werde. Laas schlofs ihn an die Platolektüre, und wir standen uns gut dabei.

In vielem werden die neuen Lehrpläne voraussichtlich mit Ls Forderungen übereinstimmen; jedenfalls weisen sie dem deutschen Unterricht mehr Stunden zu und gewähren ihm auf der Oberstufe einen breiteren Platz und eine erhöhte Bedeutung. Frommen wird es dem deutschen Unterrichte nur, wenn er sich dessen bewufst bleibt, wozu Lehmann in den letzten Worten seines allgemeinen Teiles mahnt:

„Das Leben der Gegenwart richtet sich vorwiegend auf äufsere Ziele. Aber wenn irgend etwas, so ist es die Aufgabe des Gymnasiums, dafür Sorge zu tragen, dafs unsre Jugend sich das Beste, was ihre Vorfahren sich in Zeiten mehr innerlichen Strebens und Arbeitens erworben haben, in die neue Zeit hinüberrette: das liebevolle Verständnis für die unvergängliche Schönheit unserer klassischen Dichtung."

Berlin. Stephan Waetzoldt.

Wilhelm Vietor, Die Aussprache des Schriftdeutschen mit dem „Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch in den preufsischen Schulen" in phonetischer Umschrift sowie phonetischen Texten. 2. Auflage. Leipzig, O. R. Reisland, 1890. IV und 101 S. 1,60 M.

Vietor, von dem wir bekanntlich auch ein gröfseres, denselben Gegenstand behandelndes Werk besitzen, die „Elemente der Phonetik und Orthoepie des Deutschen, Englischen und Französischen mit Rücksicht auf die Lehrpraxis" (Heilbronn, Gebrüder Henniger, 2. Aufl., 1887), verfolgt hier ein durchaus praktisches Ziel. Er will „dazu beitragen, dafs eine reine, des geeinten Deutschlands würdige Aussprache, wie auf der Bühne, so auch in der Schule, in der Kirche und überall sonst zur Geltung kommt, wo nicht engerer Verkehr der Mundart ihr Recht sichert." Aufserdem will er zeigen, wie weit die amtliche Orthographie sich „dem ihr vorschwebenden phonetischen Ideal genähert hat", auch wohl diesem oder jenem überhaupt die Bekanntschaft mit der Wissenschaft der Phonetik vermitteln.

Er giebt deshalb in einem ersten Abschnitt, der „allgemeinen Lautlehre", ein sehr lehrreiches, einfaches und klares Lautsystem und dabei zugleich den Schlüssel zu den folgenden phonetischen Umschriften. In dem zweiten Abschnitte, welcher „das gesprochene Deutsch" überschrieben ist, werden die Regeln für die mustergültige Aussprache des Neuhochdeutschen vorgelegt. Da die verschiedenen Landschaften sehr von einander abweichen, so fragt es sich, ob diese Mannigfaltigkeit auch in der gehobenen Sprache

des Vortrags geduldet werden soll, oder ob eine Einigung über eine allgemein gültige Aussprache zu erstreben ist. Das Bedürfnis nach Einheitlichkeit hat sich am meisten fühlbar gemacht auf der Bühne, als derjenigen Anstalt, welche mit der gröfsten Sorgfalt das kunstmäfsige Sprechen übt. Dort ist also die Beseitigung der mundartlichen Eigentümlichkeiten und die Ausbildung einer einheitlichen Aussprache schon grofsenteils vollzogen, und nach den dort geltenden Normen richtet sich Vietor in seinen Festsetzungen. Wir haben also nicht willkürliche Entscheidungen vor uns, sondern solche, die sich geschichtlich allmählich durch eine Ausgleichung der landschaftlichen Mannigfaltigkeit entwickelt haben. Demnach sind sie geeignet, auch für die Schule als Grundlage der einzuübenden reinen Aussprache zu dienen.

Augenblicklich wird nun auf den deutschen Schulen eine einheitliche Aussprache nicht gelehrt; es gab ja auch bisher keine feste Unterlage für eine solche. Auf jeder Anstalt wird so gesprochen, wie es in der Landschaft für edel gilt. Soll nun die Schule durch ganz Deutschland darin Einheitlichkeit herbeiführen und kann sie es? Theoretisch ist das natürlich in hohem Grade wünschenswert, besonders auch deshalb, weil es wohl ein Mittel wäre, die Hochachtung der Schüler vor unserer Schriftsprache zu steigern. In unserer Zeit, wo viele Mächte daran arbeiten sie zu verrohen, können wir gar nicht genug dafür thun. Wir dürfen es nicht dulden, dafs auf eine gute Aussprache der fremden Sprachen mehr Sorgfalt verwendet wird als auf die des Deutschen. Und gerade die Gewöhnung an edlen Klang und edle Aussprache fällt sicher für die Hochschätzung der Sprache überhaupt sehr ins Gewicht.

Andererseits läfst sich die einheitliche Aussprache unmöglich mit einem Schlage durchführen, die Lehrer können nicht plötzlich alle ihre festgewurzelten dialektischen Angewöhnungen ablegen. Es würde also Sache der einzelnen Lehrerkollegien sein, auszuwählen, was an ihren Anstalten als Norm dienen soll, damit sich so allmählich eine feste Tradition bildet. So gut man für die lateinische Orthoëpie auf Direktoren-Versammlungen Beschlüsse fafst, sollte man es auch für die deutsche thun. — Eine wesentliche Schwierigkeit ist da aber das allgemeine Sprachbewufstsein der Gebildeten einer Landschaft; denn es ist doch ein tiefgehender Unterschied zwischen der Entstellung der Schriftsprache durch mundartliche Einflüsse und einer an sich edlen landschaftlichen Aussprache, welche nur mit den Festsetzungen der Bühne nicht übereinstimmt.

Dieses landschaftliche Gefühl für das Edle wird einer völligen Einigung sicher in gewissen Grenzen unbesiegbaren Widerstand entgegensetzen. In vielen Gegenden wird es als geziert erscheinen, wenn man Wörter wie er, dem, der (wenn sie betont sind), wer, erste, Weg, Erde mit langem geschlossenem

(engem) *e* statt mit kurzem offenem (weitem) *e* sprechen lassen wollte; ebenso leben, nehmen, Segen mit geschlossenem statt mit offenem *e*; Bad, Tag wegen der flektierten Formen mit langem *a*; langsam mit nasaliertem *n* ohne folgenden *k*-Laut; *äu* und *eu* als *oĭ* oder *oŭ* (mit offenem *o* wie in von) statt *öŭ* (mit offenem *ŏ* wie in können). — Am meisten Widerstand werden wohl Vietors Festsetzungen über die Aussprache des *g* finden. Anlautend soll es natürlich überall als reines *g* gesprochen werden. Im Inlaut und Auslaut aber wiegt zwar auf der Bühne und im Kunstgesang noch Verschlufslaut vor (Tage, Tak), doch hört man im modernen Konversationsstück oder Lustspiel schon vielfach Reibelaut (Taje mit *j* im hinteren Gaumen, Sieje mit *j* im vorderen Gaumen, Tach, Siech). Und Vietor bevorzugt „aufser etwa bei feierlichem Vortrag“ die Reibelautaussprache (S. 17). Warum soll die Schule nicht für den Inlaut der höheren Bühnensprache auch hier, wie sonst überall, folgen? Für den Auslaut aber sind, glaube ich, die landschaftlichen Unterschiede von *ch* und *k* unüberwindlich.

Dafs es auch lange Konsonanten giebt, sagt Vietor S. 9, aber er berücksichtigt sie nachher in der phonetischen Umschreibung nicht. Mir scheint das für die Reibelaute doch notwendig. Es entspricht doch nicht unserer Aussprache, wenn nach S. 86 die zweite Silbe von gesinnt ebenso gesprochen werden soll wie sind, wenn S. 88 für das *ll* in quillt derselbe Laut angegeben wird wie für das einfache *l* in gilt. Wir unterscheiden sehr deutlich fällt von fällen und fällt von fallen; es hellt sich auf und er hält sich auf u. s. w. Oder werden diese Unterschiede von der Bühnensprache nicht beachtet?

Sehr dankenswert ist dann die vollständige phonetische Umschreibung des Wörterverzeichnisses und einiger Proben aus deutschen Klassikern; man liest sich in die sehr einfache Schreibung leicht hinein. Vielleicht wäre es nützlich, das Wörterverzeichnis zu erweitern. Es ist doch ursprünglich aus orthographischen Rücksichten ausgewählt; sie fallen, wie schon die obigen Beispiele zeigen, mit den orthoëpischen keineswegs überall zusammen.

Der Druck ist korrekt. Ein häfslicher Fehler ist S. 25, dafs *ö* in Behörde u. a. wie langes geschlossenes *e* gesprochen werden soll; es mufs natürlich heifsen: ein langes geschlossenes *ŏ*, jenes ist aber eine weit verbreitete landschaftliche Entstellung.

Schlawe i. P. Th. Becker.

F. K. Schwalbach, Französische und englische Schullektüre. Nr. 4: Histoire de la Révolution française depuis 1789 jusqu' en 1814 par Mignet, herausgegeben von G. Tiede, Teil 1. Hamburg, Otto Meifsner, 1890. 110 S. 0,80 M.

Vorstehende Lieferung enthält die ersten vier Kapitel von Mignets Geschichte der französischen Revolution, in denen dieselbe

bis zum Schlufs der verfassunggebenden Versammlung (Septbr. 1791) geführt wird. Das Material ist durch einige Auslassungen bis auf 100 Seiten verkürzt, die einzelnen Abschnitte der Kapitel sind durch Überschriften voneinander geschieden, einige sachliche Erklärungen und eine geschichtliche Tabelle sind hinten angefügt worden.

Dem Ref. erscheint die gesonderte Herausgabe dieses Abschnittes nicht unberechtigt und die Anordnung nicht unzweckmäfsig; er würde dazu raten, die übrigen Kapitel des Werkes von Mignet in ein Bändchen von ähnlicher Stärke zusammenzudrängen, so dafs es den Lehrstoff für das zweite Jahr der Prima bieten könnte.

Freienwalde a. O. G. Braumann.

---

1) Jacobs, Brincker, Fick, Kurzgefafste Grammatik für den französischen Anfangsunterricht. Leipzig und Itzehoe, Otto Fick, 1889. IV u. 53 S. 8.

Ob eine französische Elementargrammatik geringsten Umfanges für die beiden ersten Jahre desjenigen französischen Unterrichts, welcher „in seinen Mittelpunkt die Lektüre stellt, so dafs diese Lektüre nicht nur die Grundlage für die Grammatik, sondern auch für den Vokabelschatz und die idiomatischen Ausdrücke bildet“, eine Existenzberechtigung hat, ist mir zweifelhaft. Wenn die Regeln derselben aus der Lektüre genommen werden sollen, so mufs sie in den ersten Jahren doch notwendig an dieselbe, das heifst auf alle Fälle an ein bestimmtes Lesebuch angeschlossen sein. Es dürfte aber kaum ein solches geben, das nicht einen Abrifs der Grammatik für seinen Lesestoff selbst enthielte. Sollte eine Schule ein Lesebuch ohne Grammatik anwenden, so würde sich die vorliegende durch ihre Ausstattung und Übersichtlichkeit empfehlen. Dagegen glaube ich nicht, dafs sich viele Schulmänner finden werden, die damit einverstanden sind, schon im Anfangsunterricht alle französischen Verba in zwei lebende Konjugationen, die auf *er* und die auf *ir* mit Stammerweiterung, zu teilen und sonst, unter der Rubrik „Verba erstarrter Bildung“, nur unregelmäfsige Verba lernen zu lassen. Übrigens ist auch die Auswahl des Stoffes nicht recht grundsatzfest: es stehen Dinge da, die auf dem Standpunkte des Buches ganz entbehrlich sind, so die ausführliche Darstellung der Femininbildung der Adjektiva, während andere, die ganz unentbehrlich sind, wie der beschränkte Gebrauch von *soi*, ganz fehlen; ja sogar formell notwendige und für den Gebrauch unbedingt erforderliche Sachen, so die beiden Verba *recevoir* und *devoir*, finden sich in dem Buche gar nicht. — Ich glaube nicht, dafs das Buch viel Anklang finden wird.

2) O. Ulbrich, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Französische für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten. Berlin, R. Gaertners Verlagshandlung (H. Heyfelder), 1889. VI u. 177 S. 1,50 M.

Dem Verf. waren, da er sich durch sein Elementarbuch und seine Schulgrammatik bereits auf das vorteilhafteste bekannt gemacht hatte, schon während der Arbeit an diesem Übungsbuche viele Wünsche über Form und Inhalt desselben zugegangen. Er hat „sich bemüht, eine für alle Arten höherer Lehranstalten und für alle Altersstufen ihrer mittleren und oberen Klassen geeignete Sammlung von Übersetzungsübungen zu liefern“. Und dies ist ihm in hervorragender Weise gelungen. Wenn den Büchern mit gleichem Zwecke, wie Mangold-Coste, Lamprecht u. a., nicht mit Unrecht der Vorwurf gemacht wird, sie seien etwas schwer (oder sogar „entschieden zu schwer“), so trifft dieser Vorwurf auch Ulbrichs Buch, namentlich wenn man die für die mittleren Klassen bestimmten Teile in Betracht zieht. Zur Einübung oder Wiederholung der unregelmäfsigen Verba in Untertertia wird sich kaum ein geeignetes Stück in dem Buche finden, und da dies Kapitel das Buch anfängt, so könnte leicht jemand das ganze zu früh „respektvoll bei Seite legen“. Dagegen ist zu sagen, dafs solche Bücher keinen Übungsstoff bieten sollen, den der Schüler ohne Vorbereitung ins Französische überträgt. Zu solchen Übungen ist die Wiederholung, beziehentlich Besprechung des Lektürestoffes da. Hier soll in sorgfältiger, langsamer Arbeit, mit der Grammatik in der Hand, unter Benutzung aller auf diesem Gebiete gewonnenen Kenntnisse ein fehlerfreies, stilistisch gutes Französisch herausgearbeitet werden, ganz ähnlich den lateinischen Übungen. Hier verlangt auch die Reform gründliche grammatische Übung. Ferner sagt Ulbrich selbst, er habe seinem Übungsstoff das natürliche Gewand gelassen und es deshalb vermieden, denselben mit Fufsangeln und Fallstricken zu versehen. Und so mag man denn das erste Stück getrost den Sekundanern oder Primanern geben. Die unregelmäfsigen Verba zu wiederholen, thut diesen ohnehin mehr not als den Tertianern. Die übrigen Kapitel, mit wohlberechtigter Ausnahme desjenigen über den Gebrauch der Zeiten, enthalten jedesmal erst eine Anzahl von Einzelsätzen, die auch für den Gymnasialtertianer geeignet und mit grofsem fachmännischen Geschick ausgewählt sind. Was übrigens die Frage nach der sogenannten Schwierigkeit von Übersetzungsstücken betrifft, so weifs jeder, der eigene Erfahrung hat, wie wenig zuverlässig unser Urteil ist, wenn wir nicht eine praktische Probe mit einem Stück gemacht haben. Dies habe ich mit einigen, die mir auch recht schwer erschienen, gemacht und war erstaunt, zu sehen, dafs die Obersekundaner sich viel besser mit demselben abfanden, als ich es erwartet hatte. — Ulbrich hat alle Stilgattungen berücksichtigt, die in der französischen Prosalektüre vorkommen und den „Wort-

schatz der gebildeten Gesellschaft in erzählender, abhandelnder, brieflicher oder dialogischer Form darbieten.“ Zu den Übungen in dialogischer Form hat Ulbrich O. Feuillets Le Village ausschliefslich verwandt. Das ist schade; wir wissen, wie schnell die Schüler die Quelle entdeckt haben, wenn dieselbe die gleiche für eine gröfsere Anzahl von Aufgaben ist. Und gerade Le Village ist sehr bekannt. Dagegen wird jeder gern eine grofse Menge sehr hübscher Übersetzungen aus diesen Stücken für die Erklärung des kleinen Dramas entnehmen. Schliefslich hat es mich gewundert, dafs Ulbrich, wenn er schon einen „Schlüssel“ zu seinem Übungsbuch herausgab, nicht die Quellen genannt hat, aus denen seine Stücke jedesmal geschöpft sind, mit Ausnahme vielleicht der Sätze. Ja, es würde sich vielleicht sogar empfohlen haben, als Schlüssel nur ein Blatt mit der Angabe der Quellen, und wenn es erwünscht erschienen wäre, etwa nur die Einzelsätze ganz übersetzt herauszugeben. Dafs es kein Mittel giebt, solche Schlüssel nicht in die Hände der Schüler kommen zu lassen, weifs jedermann. Andererseits sind freilich die Schlüssel dem Lehrer stets sehr willkommen, und wäre es auch nur zur Prüfung, ob er selbst das Richtige getroffen hat. — Indes sind dies Kleinigkeiten, die die grofse Brauchbarkeit des Buches nicht nennenswert beeinträchtigen. Auch jeder, der das Französische an einem Gymnasium lehrt, wird das Buch mit Erfolg für die Schüler und zu eigener grofser Erleichterung benutzen können. Dasselbe bildet den Schlufs des ganzen Unterrichtswerks des Verfassers, durch welches derselbe sich einen ehrenvollen Platz unter denen erworben hat, die an der Methodik des französischen Unterrichts mitarbeiten.

Nachwort. In meiner Anzeige des französichen „Elementarbuches“ von G. Ploetz (in dieser Zeitschrift 1891 S. 572) habe ich die Zahl der im Wörterverzeichnis aufgeführten Vokabeln auf „ungefähr 2000“ angegeben. Nach Mitteilung des Herrn Verfassers sind es genau 1611.

Berlin. O. Kabisch.

G. Richter und H. Kohl, Annalen des deutschen Reiches im Zeitalter der Ottonen und Salier. Erster Band. Von der Begründung des deutschen Reiches durch Heinrich I. bis zur höchsten Machtentfaltung des Kaisertums unter Heinrich III. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses, 1891. gr. 8. 426 S.

Mit diesem Bande wird als dem ersten die III. Abteilung: Annalen des deutschen Reiches im Zeitalter der Ottonen und Salier von G. Richters grofsem Werke Annalen der deutschen Geschichte eröffnet. Dankenswert schnell ist diese Fortsetzung erschienen. Zu irgend welchen erheblichen Bedenken giebt sie noch weniger Anlafs als die früheren Bände des verdienstlichen Werkes, in dem einmal alle billigen Wünsche früherer Beurteilungen berücksichtigt worden sind, und zweitens die Dar-

stellung der Verfassungsgeschichte, bei welcher es ohne Meinungsverschiedenheiten mit anderen Forschern nicht abgehen kann, erst dem folgenden Bande vorbehalten bleibt. Alles den früheren Teilen gespendete Lob (vgl. die Jahrgänge 1874, 1887 und 1888 dieser Zeitschrift) gilt auch dem vorliegenden. Auch dieser Band ist ein schönes Zeugnis für den wissenschaftlichen Sinn und für die wissenschaftliche Kraft der Verfasser und für den dermaligen Stand unserer Wissenschaft überhaupt.

Von Einzelheiten mögen folgende zu gelegentlicher Berücksichtigung angemerkt werden. Zunächst folgende Druckfehler und kleinere Unebenheiten. S. 7 Anm. lies 924 statt 921; S. 20 Z. 3 o. l. Anm. b st. h; S. 27 Z. 9 o. für Westerhausen ist wohl Westerhüsen zu lesen; S. 127 Z. 10 o. l. *quem* statt *quam;* S. 133 Z. 1 er bricht den Zug an, wohl kein üblicher Ausdruck; S. 122 Z. 6 o. und S. 151 Z. 16 u. findet sich zur Charakteristik der Theophano dieselbe Stelle aus Thietmar wiederholt. Ähnlich findet sich S. 25 Z. 2 u. und S. 32 Z. 26 u. eine auf den Sigifridus comes Saxoniae bezügliche Stelle aus Widukind zweimal. S. 180 Z. 15 o. lies *campo* statt *compo;* ibid. Z. 17 u. l. *iustitiae* für *institiae;* S. 183 Z. 25 o. lies *effugerunt* statt *effugarunt;* S. 187 Z. 6 u. l. *Pavia* statt *Paiva;* S. 188 Z. 10 o. lies *detrimentum* statt *detrimentem;* S. 194 Z. 10 u. für *inficias it* ist wohl zu lesen *inficiatis* oder *inf. id;* S. 398 Z. 14 o. lies *adaucti* statt *ad aucti;* S. 223 Z. 17 o. lies *inquit* statt *infit;* S. 372 Z. 17 u. lies *anathemate* für *anathematem.* S. 388 Z. 1 war hinter Deutsches Nationalkonzil der Zusatz zu Mainz zu machen. — Auffällig ist S. 5 Z. 47 o. der Ausdruck angewohnt für beigewohnt. S. 59 Z. 13 o. ist der Inhalt des 933 zwischen Rudolf v. Hochburgund und Hugo von Niederburgund abgeschlossenen Vertrages unklar wiedergegeben. Nicht Hugo (dieser), sondern Rudolf, also jener leistete auf Italien Verzicht. Auch ist es wohl nicht begründet, wie es S. 220 geschieht, den nachmaligen Kaiser Konrad I. schon bei seiner Vermählung 1016 als Herzog zu bezeichnen.

Schliefslich seien noch zwei unmafsgebliche Bemerkungen gestattet. Einmal verträgt es sich nicht recht mit dem Charakter von Annalen, dafs Vermutungen, und mag auch der Grad ihrer Wahrscheinlichkeit ein noch so grofser sein, schlechtweg als Thatsachen mitgeteilt werden. So heifst es S. 73 im annalistischen Text: „Um dieselbe Zeit endet ein Waffenstillstand den Kampf", während die Anmerkung vorsichtiger sagt: „es scheint Waffenruhe eingetreten zu sein". Auch gehört eine Bemerkung wie die S. 303 zum Jahre 1034: „Das Übergewicht des germanischen Stammes über den romanischen ist für die Jahrhunderte des Mittelalters durch die Erwerbung Burgunds festgestellt" streng genommen nicht in die Annalen, abgesehen davon, dafs die Bedeutung des Vorganges selbst auch wohl etwas überschätzt ist.

Und dann noch ein Wunsch! In den in den Anmerkungen mitgeteilten Quellenauszügen findet sich eine ziemlich ununterbrochen fortlaufende Erzählung der Vorgänge. Es würde den Gebrauch des Buches wesentlich erleichtern, wenn im Texte möglichst für jede einzelne Angabe ein Hinweis auf die in den Anmerkungen sich findenden Quellenbeläge gegeben würde, anstatt dafs, wie es jetzt meistens geschieht, für eine ganze Reihe von Thatsachen, die oft innerlich gar nicht, sondern eben nur zeitlich zusammenhängen, die Beläge in einer einzigen Note hintereinander aufgeführt werden. Hoffentlich läfst sich dieser Wunsch wenigstens teilweise in der Fortsetzung des trefflichen Werkes erfüllen, der wir mit den besten Wünschen und Hoffnungen entgegensehen.

Züllichau. G. Stoeckert.

---

1) H. J. Holtzmann, R. A. Lipsius, P. W. Schmieder, H. v. Soden, Hand-Kommentar zum Neuen Testament. Zweiter Band, zweite Abteilung: Die Briefe an die Galater, Römer, Philipper, bearbeitet von R. A. Lipsius, 4 M; vierter Band, zweite Abteilung: Briefe und Offenbarung des Johannes, bearbeitet von H. J. Holtzmann 2 M. Freiburg i. B., Akademische Verlagsbuchhandlung von J. C. Mohr (Paul Siebeck), 1891. — Vgl. diese Ztschr. 1890 S. 57 u. S. 563.

Die Anordnung, welche Lipsius in der Behandlung der paulinischen Briefe beobachtet hat, ist im wesentlichen gleichartig; zuerst bietet er Mitteilungen über die Leser der Briefe, dann spricht er über Veranlassung, Zweck und Inhalt der Schriftstücke, weiter über die Zeit und den Ort der Abfassung, endlich über die Bedeutung derselben, ihre Echtheit und Integrität; daran fügt sich die Übersicht über die einschlagende Litteratur. Die eigentlichen Kommentare werden dem Gedankengange entsprechend in kleinere und gröfsere Abschnitte geschieden, deren jeder mit einer zusammenfassenden Inhaltangabe anhebt, dann im fetten Druck die Übersetzung bringt und an diese unter Bezeichnung der einzelnen Verse die Erklärung anschliefst. Das Bestreben, auf kleinem Raume möglichst viel zu sagen, führt es mit sich, dafs vielfach die Wörter gekürzt worden sind — was für den anerkennenswert billigen Preis des Buches gern hingenommen wird —; nicht so leicht lassen sich die zahlreichen Klammern, welche die Satzkonstruktion durchbrechen, ertragen; sie erschweren die Auffassung des Zusammenhangs erheblich und nicht minder die Klammern, in welchen die Namen der Ausleger alter und neuer Zeit dazu in abgekürzter Form angeführt sind. Bei diesen in theologischen Kommentaren nur allzu hartnäckig festgehaltenem Verfahren wird der Leser jedesmal aus dem Gedankengange gerissen und von dem Texte, der ihn allein in Anspruch nehmen und zur Bildung eines selbständigen Urteils drängen soll, auf Autoritäten hingewiesen und damit um die Unmittelbarkeit der Auffassung gebracht.

Die Einleitungen zu den Briefen sind vortrefflich; mit der Darbietung des historischen Stoffes führt Verf. den Leser in die

verschiedenen kritischen Untersuchungen ein, zu denen die Briefe Veranlassung gegeben, so dafs aus denselben der Stand der Wissenschaft bis auf den heutigen Tag klar und deutlich ersichtlich wird; wo Verf. seine Gegner abweist, geschieht es in der wohlthuenden irenischen Weise, die wir an Lipsius kennen.

Der Galaterbrief ist dem Verf. eine unersetzliche Geschichtsurkunde für die apostoliche Zeit, vor allem für den Entwickelungsgang, die Bekehrung und die Missionsarbeit des Paulus, für sein Verhältnis zu den andern Aposteln, für seine Stellung zu den Gemeinden und den Kämpfen, die er um seines Evangeliums willen zu bestehen hatte. Das persönliche Charakterbild des Apostels leuchtet aus diesem Briefe in unnachahmlicher Lebendigkeit entgegen. Im Unterschied von dem Römerbriefe legt Paulus sein Evangelium im Zusammenhange mit persönlicher Selbstverteidigung nach denjenigen Seiten hin dar, an denen seine Wahrheit in Galatien vornehmlich bedroht war, also nicht als ein einheitliches Lehrganzes, sondern so, dafs nur gewisse Hauptgedanken in scharfe Beleuchtung treten, als das Evangelium der Freiheit. Die geistige Tapferkeit und mannhafte Entschiedenheit verleiht ihm einen Charakter, den man als protestantisch bezeichnen könnte, der jedenfalls für den Kampf der Reformation gegen das im Romanismus wieder aufgelebte jüdische Wesen vorbildlich ist. Verf. hält an der Echtheit des Briefes fest, doch sind ihm noch nicht alle von den Gegnern derselben gemachten Schwierigkeiten genügend beseitigt; die besonders von niederländischen Konjekturalkritikern vorgenommenen Streichungen zur Herstellung des ursprünglichen Textes sind an den betreffenden Stellen gewissenhaft verzeichnet.

Der Römerbrief ist im Winter 58—59 von Korinth aus geschrieben; in demselben hat es Paulus, ehe er seinen Vorsatz nach Rom zu reisen ausführte, auf eine Verständigung mit dem Judenchristentum abgesehen. Der Brief soll seiner Ankunft den Weg bereiten und ihm eine freundliche Aufnahme sichern, indem er die judenchristlichen Bedenken gegen sein Evangelium zerstreut und zugleich die bisher unter judenchristlichen Einflüssen herangewachsene Heidengemeinde seinem Evangelium gewinnt. Damit erklärt sich der milde, apologetische Ton des Briefes. Aber das Judenchristentum in Rom ist nicht die schroffe Richtung, welche Paulus in Galatien bekämpft hatte; es war eine mildere Form desselben, mit der Paulus eine Verständigung versuchen wollte; es fehlt darum dem Briefe die Polemik, er begnügt sich, Mifsverständnisse und Mifsdeutungen zu zerstreuen, falsche Konsequenzen zu entkräften, aber nirgends hat er nötig, seine apostolische Würde zu verteidigen, nirgends wider die Forderung der Beschneidung und der vollen Gesetzesbeobachtung der Heidenchristen zu streiten. Die Darstellung unterscheidet sich von den Erörterungen des Galaterbriefes nicht blofs durch das Zurücktreten der persönlichen

Beziehungen, sondern auch durch die eingehende Entwickelung von Gedankenreihen, die in den frühereren Schriften des Apostels erst im Keime angelegt sind. Er ist die reifste Frucht des paulinischen Geistes. Darum hat er auch die normgebende Bedeutung für das christliche Glaubensleben aller Zeiten erhalten. Die Echtheit des Briefes ist dem Verf. trotz mancher Angriffe gewifs. Die Angriffe auf die volle Integrität sind nicht unbegründet, doch werden von diesen nur einige Stellen im Kap. 15 und 16 betroffen; mehrere Verse im Kap. 16 sind einem Schreiben nach Ephesus entlehnt; die Schlufsdoxologie ist spätere Zuthat.

Der Philipperbrief atmet von Anfang bis zu Ende die innigste Liebe des Apostels zu der Gemeinde, die seinem Herzen am nächsten stand. Aus dem Gemüt heraus geschrieben trägt der Brief keinerlei lehrhaften Charakter und auch die wenigen gelegentlich eingestreuten theologischen Ausführungen über die Person Christi und über die Rechtfertigung dienen praktischen Zwecken. Die Innigkeit des Ausdrucks läfst uns einen Blick in das Herz des Verf.s thun und zeigt uns sein Bild von einer ganz anderen Seite als die grofsen Lehrbriefe. Zugleich malt er uns die verlassene und bedrängte äufsere Lage des gefangenen Apostels in seiner letzten Lebenszeit und lehrt uns die Stimmungen und Gefühle kennen, welche ihn angesichts des Todes bewegten. Der weiche, milde Ton auch in dem Urteile über die judenchristlichen Gegner erklärt sich aus der damaligen Stimmung; um so ergreifender wirkt die Aufforderung zur Freude. Als Ausdruck der letzten Mahnungen und Warnungen, der letzten Wünsche und Gebete, der letzten Hoffnung und Befürchtung des Apostels kann der Brief als sein der Lieblingsgemeinde hinterlassenes Testament bezeichnet werden. Der Brief ist Ende 63 oder Anfang 64 geschrieben. Zweifel gegen die Echtheit wurden zuerst von Baur ausgesprochen; Holsten hat das auf Unechtheit lautende Schlufsurteil auf das eingehendste zu begründen gesucht. Mit ihm hatte sich demnach Verf. auseinanderzusetzen, und er thut es in den Hauptinstanzen in der Einleitung; Einzelheiten, welche aufser diesen geltend gemacht worden sind, bespricht er im Kommentar.

In der Übersetzung der Briefe kommt es dem Verf. nicht so sehr auf die Schönheit der Form, als auf die Einführung in das richtige Verständnis der Gedanken an; sie ist in jeder Beziehung mit der gröfsten Sorgfalt überlegt und nimmt damit schon manche weiter gehende Erklärung des Kommentars vorweg; doch fordert sie trotzdem nicht selten Widerspruch heraus; Lipsius übersetzt Galat. 1,16 *ἀποκαλύψαι ἐν ἐμοί* „an mir zu offenbaren“; 2,16 *ἐξ ἔργων νόμου* „aus Gesetzeswerk“; *πᾶσα σάρξ* „ein jeder, der Fleisch ist“; 2,18 *παραβάτην* „Gesetzesübertreter“ zuvor richtig als Paraphrase, nicht aber als Übersetzung, da Paulus eine allgemeine Sentenz ausspricht; 3,8 *προευηγγελίσατο* „hat das Vorevangelium verkündigt“ schmeckt nach Dogmatik; 4,17 „geboren

von einem Weibe, unterworfen unter das Gesetz" zerstört in dogmatischem Interesse den poetischen Ausdruck; Röm. 1,4 ἐξ ἀναστάσεως νεκρῶν „infolge der Auferstehung von den Todten" statt „infolge Auferstehung Toter"; Röm. 6,3 ἐβαπτίσθημεν εἰς Χριστὸν, εἰς τὸν θάνατον „wir sind auf Christus, auf seinen Tod getauft" vernichtet gleichfalls im Interesse der Dogmatik die Plastik des apostolischen Wortlautes u. s. w.

Die Kommentare zu den drei Briefen sind eine ausgezeichnete Leistung; in ihnen erschliefst Verf. nach allen Seiten sein gründliches Wissen und weckt zugleich mit der regsten Teilnahme für die apostolischen Schriften in dem Leser ernsten wissenschaftlichen Sinn und frohen Forschungstrieb.

Dieselbe Gediegenheit wie Akribie zeichnet Holtzmanns Kommentare zu den Briefen und der Offenbarung des Johannes aus; nur die Darstellung ist schwerer als bei Lipsius, was zum Teil seinen Grund darin hat, dafs Holtzmann nicht wie Lipsius der eigentlichen Erklärung die Übersetzung vorausgeschickt, sondern in dieselbe verflochten hat. Zwar wird dieselbe durch fetten Druck hervorgehoben, aber gerade der unregelmäfsige Wechsel in dem Druck raubt dem Leser die Ruhe; nehmen wir dazu noch die entsetzlich vielen Einschaltungen und Klammern, die Zahlen und Verweisungen, so ist die unvermeidliche Folge eine beim Lesen sich steigernde Nervosität, die auch beim besten Willen nicht zu überwinden ist.

Der erste Johannesbrief gehört auf das engste mit dem Johannesevangelium zusammen; es mangelt nicht an Stellen hier wie dort, die sich gegenseitig auslegen und ohne Statuierung einer schriftstellerischen Beziehung fast unverständlich werden. Die Untersuchung führt zu der Annahme, dafs der Briefsteller sich bewufst ist, das Werk des Evangelisten fortzusetzen. Mit allen „katholischen Briefen' teilt auch dieser den nachpaulinischen katholisierenden Grundzug, die auf ein praktisches Christentum im Gegensatz zur gnostischen Begriffsseligkeit und Libertinage gerichtete Tendez, den encyklischen Charakter oder vielmehr die völlige Abwesenheit eines bestimmt abgegrenzten Leserkreises.

Die beiden kleinen Briefe sind Zwillingsgeschwister; nach Inhalt und Form stimmen sie mit dem Evangelium und dem ersten Briefe überein, auch ihr Zweck ist im allgemeinen derselbe: Bestärkung der Leser in der Wahrheit und Liebe, und Warnung vor häretischer Gnosis; aber in ihrer Form sind sie als wirkliche Briefe gedacht, weisen deren Anfang und Schlufs auf und machen mit dem ὁ πρεσβύτερος in der Aufschrift einen Verfasser kenntlich, unter dem auch ohne Nennung des Namens jedenfalls die in ihrer Art einzig dastehende leitende Autorität gemeint ist, welche in der Erinnerung der kleinasiatischen Kirche lebte.

Bezüglich der Erklärung der Apokalypse beschränkt sich Holtzmann auf das zum Wort- und Sachverständnis Erforderliche;

das Labyrinth von historischen und kritischen Fragen dagegen, in welches die Exegese dieses Schriftstückes hineinführt, durchwandert er in der Einleitung, und wenn auch diese über den verhältnismäfsigen Umfang ausgedehnt ist, so hat er auch unsern Beifall für diese Art der Behandlung. Seine Aufgabe hat Verf. mit besonderer Meisterschaft gelöst; er bespricht zuerst das Buch und seine Schicksale; in diesem Teile erhalten wir eine eingehende, in scharfen und knappen Zügen entworfene Geschichte der Auslegung, an deren Schlufs Verf., nachdem er die zeitgeschichtliche Darstellung als die allein richtige bezeichnet, so dafs demnach nicht Kenntnisse der Welt- und Kirchengeschichte, sondern Kenntnis der Erfahrungen und Anschauungen des gleichzeitigen Judentums und Christentums Vorbedingung für das Verständnis der Apokalypse sind, zu dem Bekenntnis kommt, dafs noch viel fehle, dafs mit dieser Erkenntnis die Apokalypse aufgehört habe, das mit sieben Siegeln verschlossene Buch zu sein. In dem zweiten Teile der Einleitung erörtert Holtzmann das Problem des Buches; er betrachtet dasselbe nach der Schriftgattung, nach Komposition, Zeitlage, Lehrbegriff und Verfasser. Es ist unmöglich, in dieser Anzeige von dem reichen Inhalte ein anschauliches Bild zu geben, daher nur wenige Andeutungen. Der Verfasser ist nicht der Apostel Johannes, ebensowenig ein Begleiter Jesu, er beansprucht auch nicht apostolischen Charakter, er spricht von den Aposteln, deren Namen auf den Grundsteinen des neuen Jerusalems stehen, mit einer Objektivität, welche die Annahme, als habe er sich selbst in ihre Zahl eingeschlossen, um so unwahrscheinlicher erscheinen läfst, als sie sogar bereits im Himmel sind und sich des Strafgerichts erfreuen, welches über diejenigen ergeht, von welchen sie zu Tode gebracht sind. Zeitgeschichtliche Anspielungen weisen auf Nero, aber auch auf die Bedrängnisse der Christen unter Domitian; Verf. ist voll Antipathie gegen das paulinische Christentum; er nennt sich Johannes und die Schrift führt auf Ephesus als Ort der Abfassung — alles drängt auf den Presbyter Johannes zu Ephesus, den spätere Sagenbildung zum Apostel Johannes umgestempelt hat. Mit der Anerkennung der Verfasserschaft dieses fällt aber auch die ganze Tradition vom ephesinischen Apostel Johannes. Ihre Gestalt, wie sie jetzt vor uns liegt, fand die Apokalypse am Schlufs des ersten Jahrhunderts; bedenklich bleiben die über die Wende des Jahrhunderts hinausgehenden Ansätze.

Bei Besprechung des ersten Bandes dieses Hand-Kommentars hat A. Jacobsen die Erwartung geäufsert, dafs durch die gelehrten Herrn Herausgeber dem allseitigen Verlangen nach einem ernsten und streng wissenschaftlichen Kommentar werde genügt werden. Diese Erwartung ist vollauf in Erfüllung gegangen; was noch an Lieferungen aussteht, wird zuversichtlich von gleicher Gediegenheit sein.

Wir empfehlen diesen Kommentar, der in 4 Bänden 25 M kosten wird, zur Anschaffung für die Gymnasialbibliotheken; im besonderen machen wir die Religionslehrer ganz nachdrücklich auf denselben aufmerksam.

2) Joh. Bachmann, Präparation und Kommentar zu den Psalmen mit genauen Analysen und getreuer Übersetzung. Heft 2, Psalm 21 bis 41, 1 M; Heft 3, Psalm 42—72, 1,60 M. Berlin, Schneider u. Comp (H. Klinsmann), 1891. S. 65—261.

In dieser Zeitschrift 1890 S. 644 hatten wir auf die Präparationen und Kommentare zu den gelesensten Büchern des Alten Testamentes von J. Bachmann aufmerksam gemacht; unsere Besprechung hatte auch das erste Heft des Kommentars zu den Psalmen berücksichtigt; jetzt sind weiter die beiden folgenden Hefte bis zum 72. Psalm erschienen. Die uneingeschränkte Anerkennung, welche wir im vorigen Jahre dem gelehrten Verfasser aussprachen, gebührt in gleicher Weise den beiden Fortsetzungen; auch diese sind mit derselben Akribie und Zuverlässigkeit gearbeitet. Die gelehrten, besonders textkritischen Besprechungen in den Noten sind von echtem, wissenschaftlichem Werte und erheben die Arbeit weit über das Niveau gewöhnlicher Hülfsbücher für Anfänger. Sie führen in die höhere Kritik ein und regen durch die Munterkeit der Darstellung zu ernstem Studium an. Die beigegebene Übersetzung ist durchaus zuverlässig. So wünschen wir denn die Vollendung des Ganzen recht bald vor uns zu sehen und zu diesem philologischen Kommentar auch die in Aussicht gestellte „sachliche Erklärung der Psalmen“; dann, glauben wir, wird des Verfassers Arbeit erst recht geschätzt werden und auch in weiteren Kreisen die Aufnahme finden, welche sie nach ihrer praktischen Anlage wie nach ihrem wissenschaftlichem Gehalt verdient.

Stettin. Anton Jonas.

G. Thouret, Am Kyffhäuser. Vaterländisches Festspiel für deutsche Schulen. Musik von A. Cebrian. Berlin, Schlesinger, 1888. 1,50 M.

Die Empfindung, dafs unsere vaterländischen Schulfeiern einer reicheren Ausgestaltung dringend bedürfen, wenn sie die beabsichtigte Wirkung haben sollen, teilen mit dem Berichterstatter gewifs manche Amtsgenossen. Ihnen glaubt er daher einen Dienst zu leisten durch einen Hinweis auf Thourets Festspiel.

Zu Grunde liegt die alte Sage vom Kyffhäuser, die der alten Sehnsucht nach dem deutschen Kaiser so tiefsinnigen Ausdruck giebt. Wie der alte Traum zur Wahrheit ward, ist der Inhalt des Festspiels. Die Form erinnert an die des Herrigschen Lutherfestspiels. Im Anschlufs an das eben verklingende Rückertsche Lied vom alten Barbarossa entrollt ein Herold ein Bild der deutschen Geschichte, von der Zeit an, da Kaiser Friedrich mit sich hinabgenommen des Reiches Herrlichkeit, bis zu ihrer Wieder-

herstellung, mit ihren je und je erwachenden Hoffnungen und immer wieder folgenden Enttäuschungen, jeweils durch hoffnungatmende Lieder (O Strafsburg, Hohenfriedberger Marsch, Was blasen die Trompeten) und kleine Dialogscenen mit Vertretern des jeweiligen Zeitalters und dann immer wieder durch das geisterhafte, die Hoffnungen zerstörende „Und wenn die alten Raben noch fliegen immerdar" unterbrochen, bis endlich die mehr und mehr sich geltend machende Hoffnungslosigkeit endend ein Schleswig-Holsteiner von Düppel und Alsen, ein Preufse von Königgrätz, ein Bayer von wiedergebrachter deutscher Einheit frohe Kunde bringen, welche von der ganzen Versammlung mit der „Wacht am Rhein" begrüfst wird. Eine muntere Schülerscene berichtet von Sedan, militärischer Zapfenstreich, Huldigung vor der Büste des Kaisers, „Heil Dir im Siegerkranz" geben dem Ganzen einen wirkungsvollen Abschlufs.

Das Gedicht wird nicht den Anspruch auf hohe dichterische Bedeutung erheben, aber die Sprache ist edel und das Ganze von warmer vaterländischer Empfindung durchweht, der geschichtliche Stoff leichtverständlich, dabei kurz und bündig zur Verwendung gebracht, die eingestreuten Lieder auf das wirkungsvollste ausgewählt und durch die wenigen musikalischen Neuschöpfungen ein harmonisches Ganze hervorgebracht.

Wenn die Verfasser besonders Wert darauf gelegt haben, durch ausgiebige Verwendung der Musik die Wirkung zu steigern, so haben sie damit einen überaus glücklichen Gedanken gehabt, und die Ausführung desselben ist ihnen meines Erachtens ganz vorzüglich gelungen. Da aufserdem die Darstellungsmittel die einfachsten von der Welt sind — es kann sogar nötigenfalls ganz auf Kostüme und alles Theatermäfsige verzichtet werden —, so ist damit ein Werk geschaffen, welches auch kleineren Schulen die Möglichkeit giebt, ihre vaterländischen Feste auf das wirkungsvollste auszugestalten. Hier hat der Versuch solchen Beifall gefunden, dafs mit gutem Gewissen Nachahmung empfohlen werden kann. Den Verfassern würde ich es Dank wissen, wenn sie uns mit ähnlichen Gaben noch weiter beschenken wollten.

Eschwege. K. Schirmer.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

17. Generalversammlung des Provinzialvereins Ost- und Westpreufsen.

Am 18. und 19. Mai 1891 fand in Danzig die 17. Generalversammlung des Provinzialvereins Ost- und Westpreufsen statt. In der Vorversammlung im Saale des Kaiserhofes begrüfste Prof. Dr. Schömann-Danzig die Gäste. Hier und am folgenden Morgen wurde die Zahl der Teilnehmer festgestellt; sie betrug 87 von 25 Anstalten. Die Danziger Kollegen bewirteten die anwesenden Amtsgenossen durch einen trefflichen Trunk, und Dr. Stoewer-Berent verlas, wie in früheren Versammlungen, eine „Bierzeitung", welche in humoristischer Art die anwesenden Mitglieder charakterisierte und die Zwecke des Vereins behandelte. Zu einer ernsteren Sitzung lud noch an demselben Abend Prof. Brachvogel-Pr. Stargard die Religionslehrer in einem Nebenzimmer ein. Derselbe entwickelte in längerem Vortrage seine Ansichten über die Teilnahme der evangelischen Schüler am Gottesdienst und über das Mafs der Kenntnisse, welche die Schüler von den einzelnen Teilen des evangelischen Gottesdienstes haben müfsten.

In der Hauptversammlung, welche am 19. Mai 8½ Uhr in der Aula des städtischen Gymnasiums stattfand, begrüfste der Oberbürgermeister der Stadt Danzig, Herr Dr. Baumbach, die Anwesenden. Der Vorsitzende des Vereins, Direktor Prof. Kahle-Tilsit, dankte für den Grufs und sprach seine Freude über das wachsende Vereinsinteresse aus. Zu Ehren des Herrn Provinzialschulrat Geheimrat Dr. Kruse, der bei den Verhandlungen der Schulkonferenz so warm für den Lehrerstand eingetreten ist, erhob sich die Versammlung von den Sitzen. Der Vorsitzende berichtet alsdann, der Tagesordnung gemäfs, über die der Schulkonferenz vorgelegten Thesen der vereinigten Provinzialvereine und über Audienzen des Vorsitzenden der Delegiertenkonferenz im Februar bei den Herren Ministern des Kultus und der Finanzen Darauf gab Oberlehrer Thimm-Tilsit eine Übersicht über die Kassenverhältnisse des vergangenen Jahres und über die Zahl der Mitglieder (Kassenbestand 1306,72 M, Mitglieder 475). Der Waisenkasse wurden 200 M für das laufende Jahr zugeteilt.

Nach einer kurzen Debatte über einen Punkt aus dem inneren Leben des Vereins (Ersatz der Reisekosten an Vertreter entfernterer Anstalten) hält Prof. Schömann-Danzig seinen im Programm ange-

kündigten Vortrag über „das Naturgefühl in der griechischen Lyrik“. Sch. ging aus von dem Einflusse, welchen die klassische, besonders die griechische Litteratur auf die Entwickelung der unseren gehabt hat; wies auf den Grundunterschied zwischen der antiken („naiven“) und modernen („sentimentalischen“) Dichtung hin und bot in Anknüpfung daran eine kleine Blütenlese von dem, was in der lyrischen Poesie der Griechen sich von Empfindung und Empfänglichkeit für die Gaben der gütigen Mutter Natur findet. Dabei stellte er, absehend von chronologischer Ordnung, das teils inhaltlich, teils formell Zusammengehörende zusammen und begann mit dem Preise des Frühlings, der auch den Alten der holde Knabe war, welcher die Natur neu belebt. Ein Lied des Meleagros von Gadara liefs keinen der Züge vermissen, mit welchen unsere Dichter den Frühling preisen. Ibycus, die Anakreontiker, Bion mit ihrer Verherrlichung dieser Jahreszeit schlossen sich an; ihnen folgte Dionysius, dem Helios schwärmerische Huldigungen darbringend. — Landschaftliche Reize, der Gegensatz der aufgeregt tobenden See und der sicheren Freuden, welche die nährende Mutter Erde spendet, begeisterte Moschos u. a. — Der Abendfrieden findet in Bion seinen Sänger. Sappho und Alkman feiern die Stille der Nacht. Kurz, es fehlte den Griechen zu keiner Zeit die volle Empfänglichkeit für die sie umgebende Natur; indessen zeichnet ihre Poesie die sinnlichen Erscheinungen der Aufsenwelt, während die moderne die Zustände der Menschenseele, welche von jenen erregt werden, wiederspiegelt.

Daran schlofs sich der Vortrag des Dr. Stoewer-Berent über „Turnspiele und Schulausflüge“. Redner stellte an den Anfang seines Vortrages den Satz, dafs es nach seinen Beobachtungen, die sich auch auf Nachbarländer wie Dänemark und Italien erstrecken, in Deutschland mit den Spielen keineswegs so schlecht stehe, wie viele meinten. Auch in dem gerühmten England sei das Spiel nicht genügend in das eigentliche Volk gedrungen, weit weniger als in Deutschland. Die grofsen weltberühmten Internate bieten ihre Vorteile meist nur den oberen Zehntausend. Die schlechte Meinung über das Spielen der deutschen Jugend erkläre sich zum Teil aus übertriebenen Berichten einflufsreicher Laien (z. B. Hartwich, Güfsfeldt), zum Teil aus zu grofser Hervorhebung solcher Anstalten, wo Gutes, aber nicht wesentlich Besseres als in vielen anderen geleistet werde (z. B. Görlitz). Redner hat eine Reihe wichtiger Fragen an viele Anstalten der beiden Provinzen gesandt und hält sich in seinem Vortrage an die Antworten. Im Rahmen des Turnunterrichts werde an den meisten Anstalten gespielt, an einzelnen Anstalten auch aufserhalb des Turnunterrichts, selbst auf entfernteren Spielplätzen wöchentlich ein- oder zweimal. Redner kommt hier zu dem Satz, der in These 1 ausgesprochen wird, indem er darthut, dafs die jüngeren Schüler auch unter sich leicht spielten. Mehr als 30—40 Schüler sollten nicht unter Leitung eines Lehrers, der nicht Turnlehrer zu sein braucht, spielen. An einen bestimmten Tage könne wegen event. schlechter Witterung nicht immer peinlich festgehalten werden. Für den Spielplatz genüge allenfalls eine Länge von 100 Schritten, die Breite könne weit geringer sein. Redner spricht sich gegen den vielfach vorhandenen Kiesboden aus, da derselbe für das Laufen, Ballrollen, Marschieren ganz untauglich sei; fester Sandboden mit kurzem Rasen sei der beste Untergrund. Solche Plätze liefsen sich mit nicht zu grofsen Kosten wohl pachten. In

Ost- und Westpreufsen seien nicht überall genügende Plätze vorhanden. Redner führt die Spiele an, die besonders in den beiden Provinzen gespielt würden. Die Gegner gewisser englischer Spiele kennen dieselben meist nicht genügend. Thorball (Cricket) habe sich bereits eingebürgert, Fufsball spiele man noch nicht, da man dies Spiel einerseits nicht verstehe, andererseits keinen geeigneten Platz habe[1]). Für den Winter empfiehlt Redner statt des Turnens in staubiger oder dunstiger Halle häufigeren Eislauf. — Die Turnfahrten im Sommer können in den mittleren und oberen Klassen zugleich als Vorübungen für künftige Heeresleistungen angesehen werden und daher auch gröfsere Märsche bis zu 30 km verlangt werden. Der gleiche Tag empfehle sich zu einer Turnfahrt für die ganze Anstalt, nicht aber das gleiche Marschziel. Bei Marschliedern dürfe sich nicht der Turnlehrer mit dem Gesanglehrer und umgekehrt entschuldigen, die kanonischen Lieder seien sehr zu empfehlen. Die mehrtägigen Turnfahrten, besonders in den Pfingstferien, legt Redner vor allem den unverheirateten Kollegen ans Herz.

Nach längerer Debatte werden in Anschlufs an den Vortrag folgende sieben Thesen von der Versammlung angenommen:

1) Für die Schüler der unteren Klassen genügt die Anregung zu Turnspielen im Rahmen des Turnunterrichts; die Schüler der mittleren und oberen Klassen sollten mindestens einmal wöchentlich aufserhalb des Turnunterrichts auf einem geeigneten Spielplatze unter kundiger Leitung kräftige Turnspiele spielen.[2])

2) Auf die Erwerbung oder Pachtung von geeigneten Spielplätzen in der Nähe oder auch in einiger Entfernung von der Schule sollte von Seiten der Stadt und des Staates gröfseres Gewicht gelegt werden.

3) Eine gröfsere Reihe von Jugendspielen, welche nur mit Schwierigkeit aus Büchern erlernt werden können, sollten praktisch in der Turnlehrerbildungsanstalt eingeübt werden.

4) Den Leitern von Jugendspielen mufs Gelegenheit geboten werden, den Betrieb der Spiele durch die Anschauung an solchen Anstalten kennen zu lernen, wo die Spiele besonders gut betrieben werden.[3])

5) Dem Eislauf sollte von der Schule noch eine gröfsere Förderung durch Erleichterung des Zutritts aller Schüler zu einer passenden Eisbahn und durch eventuelles Freigeben einer Nachmittagsstunde zu teil werden.

6) Auf das Baden und auf das Erlernen der Schwimmkunst sollte die Schule an vielen Orten eine gröfsere Aufmerksamkeit richten.

7) Es ist wünschenswert, dafs die akademisch gebildeten Turnlehrer regeren Anteil an dem deutschen Vereinsturnen nehmen.

Nach einer Pause berichtete Prof. Böhmer-Konitz über die Verhandlungen der Berliner Schulkonferenz, wobei er besonders die Reden, welche für die äufsere Lage des Lehrerstandes eintraten, hervorhob.

Eine längere Debatte veranlafste der letzte Vortrag des Prof. Bahnsch-

[1]) Nach neusten Berichten (Rundschreiben des Kreises Nordost der deutschen Turnerschaft 11. Dez. 1891) haben neuerdings Vorübungen des Fufsballspiels in Thorn stattgefunden, die hoffentlich die Schulen der Provinz anregen werden.

[2]) Hierzu könnte die in Aussicht genommene dritte Turnstunde helfen.

[3]) Neuerdings sind zu diesem Zwecke Turnlehrer nach Görlitz gesandt worden.

Danzig über „die Zukunft des griechischen Sprachunterrichts". Die Grundzüge dieser längeren Rede, welche auch im Buchhandel (Konitz bei Dupont) erschienen ist, mögen hier folgen: Der Geist des Jahrhunderts, die realistischen Fächer, dringen auch in das Gymnasium ein auf Kosten des Griechischen. Kaum noch Sophokles kann heutzutage in Prima, und zwar ohne Chöre, gelesen werden. Die Grammatik soll jetzt schon, auf das engste Mafs beschränkt, blofs Mittel sein. Die Schulkonferenz hat das griechische Skriptum sogar schon zu Fall gebracht. Der Lehrstoff der unteren Klassen ist Plackerei mit Formen und Worten und keine Übung der Geisteskraft für dreizehn- und vierzehnjährige Knaben. Nach dem Abgang von der Schule bleibt aufser Theologen und Philologen den übrigen Berufsklassen so gut wie nichts vom Griechischen. Der obligatorische Unterricht im Griechischen mufs daher fallen; das Verständnis für die Litteratur wird den Schülern besser durch Übersetzungen erschlossen. Man lobt doch sonst die hohe Originalität deutscher Übersetzungen (Droysen, Wolf!); Cauers Einwurf, die Schüler hätten bei Übersetzungen nicht genug Reibung, macht aus der Not eine Tugend. Auch Schiller hat nicht Griechisch verstanden und ist ein Herold griechischer Schönheit geworden. Es ist ein freundlicher Ausblick in die Zukunft, wenn wir denken, dafs unsere Jünglinge die schönsten Werke der griechischen Litteratur in unserm geliebten Deutsch lesen. Dann haben sie ein Recht, freudig zu rufen: Die Sonne Homers, siehe! sie lächelt auch uns.

Hervorzuheben ist, dafs sich in der längeren Debatte um diesen Vortrag besonders auch Geheimrat Kruse gegen solche Wertschätzung der Übersetzungen aussprach. Wer den Unterschied zwischen Original und Übersetzung in dem Sirenengesange oder im Gebete des Ödipus auf Kolonos nicht herausfinde, dem fehle es am musikalischen Gehöre. Die Beseitigung des Griechischen sei das Grab des Gymnasiums. Dagegen bekennt sich Direktor Dr. Kretschmann-Danzig als Apostaten. Er habe erfahren, dafs sich der Widerwille gegen das Griechische mehre, die höhere Schule müsse im Zusammenhange mit dem gebildeten Teile des Publikums bleiben. Im allgemeinen wird in der Debatte der Wunsch laut, wie dies der Vorsitzende am Schlufs kurz zusammenfafst, dafs die Zahl der Griechisch lernenden Schüler zu vermindern ist.

Von spezielleren Vereinsinteressen ist noch zu berichten: der alte Vorstand wurde wiedergewählt, der Vorsitzende Dir. Prof. Kahle und an zweiter Stelle Prof. Dr. Böhmer wurden zu Vertretern für die Delegiertenkonferenz erwählt. Als Ort der nächsten Versammlung in den Michaelisferien 1892 wird Insterburg in Aussicht genommen.

Nach der Sitzung fand ein gemeinsames Mittagsmahl im Saale der Loge zur Einigkeit statt. Ein Spaziergang nach Jäschkenthal und ein Abschiedstrunk im Bürgerbräu schlossen die Versammlung.

Berent in Westpreufsen. R. Stoewer.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. **Friedlieb Deutschmann** (Pseudonym), Deutsche Eigenart, deutsches Nationalgefühl, deutscher Patriotismus. Ein Zeit- und ein Zukunftsbild. Hannover, Carl Meyer (G. Prior), 1891. 39 S. 0,60 M.

2. **H. Molkenboer**, Die internationale Erziehungs-Arbeit. Einsetzung des bleibenden Internationalen Erziehungs-Rates. Kritik und Replik. Ein Wort an Freunde und Gegner. Flensburg, Aug. Westphalen, 1891. 87 S. 0,90 M.

3. **L. Deurer**, Die Studienergebnisse in den badischen Gymnasien mit Berücksichtigung der übrigen Mittelschulen. Eine statistische Untersuchung. Heidelberg, C. Winters Universitätsbuchhandlung, 1891. 37 S. 1,20 M.

4. **R. Noetel**, Schulreden. Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung (H. Heyfelder), 1891. 209 S. 5 M.

5. Schulreform und Turnunterricht. Eine turnpädagogische Streitschrift als ernstes Mahnwort an die Schulbehörden und den deutschen Lehrerstand, zugleich eine kritische Betrachtung über die 11. deutsche Turnlehrer-Versammlung. Bielefeld, A. Helmichs Buchhandlung (H. Anders). 67 S.

6. **H. G. Stemmler**, Alphabetisch geordnetes Sach-Register zu den Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts (im Dezember 1890). Ohrdruf, Selbstverlag des Verfassers, 1891. 23 S.

7. **A. Grumme**, Die wichtigeren Beschlüsse der Berliner Schulkonferenz nebst ein paar kurzen Betrachtungen über die Reform des höheren Schulwesens. Gera, Th. Hofmann, 1891. 30 S. 0,50 M.

8. **H. Seeger**, Über die Stellung des Güstrower Realgymnasiums zu einem Beschlusse der letzten Berliner Schulkonferenz. Güstrow, Opitz & Co., 1891. 52 S. 0,60 M.

9. **C. Rethwisch**, Jahresberichte über das höhere Schulwesen. V. Jahrgang (1890). Mit zwei Ergänzungsheften (evangelische und katholische Religionslehre). Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung (H. Heyfelder), 1891. Zusammen 13,90 M.

10. Dissertationes philologae Vindobonenses. Volumen tertium. Wien und Prag, F. Tempsky; Leipzig, G. Freytag, 1891. 373 S. 10 M. Inhalt: **Fr. Ladek**, De Octavia praetexta; **F. Weigel**, Quaestiones de vetustiorum poetarum elegiacorum Graecorum sermone ad syntaxim, copiam, vim verborum pertinentes; **W. Weinberger**, Quaestiones de Orphei quae feruntur Argonauticis; **Fr. Perschinka**, De mediae et novae quae vocatur comoediae Atticae trimetro iambico.

11. **O. Drenckhahn**, 30 lateinische Abiturienten-Extemporalien. Dritte Auflage. Mühlhausen i. Th., Heinrichshofensche Buchhandlung (F. Schröter), 1891. 32 S. 0,60 M. — Die Sammlung ist um fünf Stücke vermehrt.

12. **J. M. Stowasser**, Eine zweite Reihe dunkle Wörter. Lexikalisches. Prag, F. Tempsky, 1891. 34 S. gr. 8.

13. **F. Holzweifsig**, Übungsbuch für den Unterricht im Lateinischen. Kursus der Quarta. Zweite, neu durchgesehene Auflage. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt (O. Goedel), 1891. 208 S. geb. 2 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1890 S. 438. Es sind manche Verbesserungen vorgenommen (u. a. sind die grammatischen Regeln unter dem Texte gestrichen und gröfsere Lettern mit durchschossenem Satze verwendet worden).

14. **Radtke**, Materialien zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische. Dritte, von neuem vermehrte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. VIII u. 189 S.

15. Culex carmen Vergilio ascriptum, recensuit et enarravit F. Leo. Accedit Copa elegia. Berolini apud Weidmannos 1891. 122 S. 3 M.

16. Petronii cena Trimalchionis. Mit deutscher Übersetzung und erklärenden Anmerkungen von L. Friedländer. Leipzig, S. Hirzel, 1891. 327 S.

17. J. A. Heikel, Beiträge zur Erklärung von Plutarchs Biographie des Perikles. Helsingfors 1891. 18 S. 4. (Commentationes variae in memoriam actorum CCL annorum edidit Universitas Helsingforsiensis.)

18. A. Schimberg, Zur handschriftlichen Überlieferung der scholia Didymi. 2 Teile. I.: Philologus Bd. 49 (N. F. Bd. 3) S. 421—456; II.: Progr. Ratibor 1891. 41 S.

19. O. Vogelreuter, Geschichte des griechischen Unterrichts in deutschen Schulen seit der Reformation. Hannover, Carl Meyer (G. Prior), 1891. 67 S. 1,20 M.

20. G. E. Benseler, Griechisch-deutsches Schulwörterbuch. Neunte, verbesserte Auflage, besorgt von G. Autenrieth. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. X und 930 S. 6,75 M.

21. Euripides' Hippolytos, griechisch und deutsch von U. von Wilamowitz-Moellendorff. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1891. 245 S. gr. 8. 8 M. — Mit einem Vorwort: Was ist übersetzen?

22. Aristotelis Πολιτεία Ἀθηναίων, ediderunt G. Kaibel et U. de Wilamowitz-Moellendorff. Berolini apud Weidmannos 1891. XVI u. 100 S. 1,80 M.

23. O. Willmann, Lesebuch aus Homer. Eine Vorschule zur griechischen Geschichte und Mythologie. Sechste Auflage. Mit einer Karte. Leipzig, Gustav Gräbner, 1890. II u. 139 S. 1,60 M, geb. 1,85 M.

24. O. Willmann, Lesebuch aus Herodot. Ein historisches Elementarbuch, im Sinne des erziehenden Unterrichts bearbeitet. Fünfte, verbesserte Auflage. Mit 5 Karten. Leipzig, Gustav Gräbner, 1890. VII u. 228 S. 2,40 M, geb. 2,70 M.

25. P. Genelin, Unsere höfischen Epen und ihre Quellen. Progr. Staats-Oberrealschule in Triest 1890 u. 1891. 45 u. 70 S. gr. 8.

26. K. Biedermann, Deutsche Volks- und Kulturgeschichte für Schule und Haus. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Wiesbaden, J. F. Bergmann, 1891. — Vgl. diese Zeitschr. 1886 S. 229.

27. M. Schmidt, Geschichtstabellen für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Zweite Auflage. Greifswald, Julius Bindewalds akadem. Buchhandlung (F. Henning), 1891. 56 S. — Vgl. diese Zeitschr. 1883 S. 51. Das Büchlein hat mannigfache Verbesserungen erfahren; die Geschichte ist bis auf die unmittelbare Gegenwart fortgeführt worden.

28. C. Tanera, Die Befreiungskriege. München, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck), 1891. Erster Teil (1813), 7. Tausend, VIII u. 215 S. mit 2 Karten. 2 M, geb. 2,50 M. Zweiter Teil (1814 u. 1815), 6. Tausend, II u. 246 S. mit 1 Karte. 2 M, geb. 2,50 M.

29. M. Rühlmann und M. R. Rühlmann, Logarithmisch-trigonometrische und andere für Rechner nützliche Tafeln. Zunächst für Techniker, sowie für den Schulgebrauch und für praktische Rechner überhaupt. Elfte Auflage. Leipzig, Julius Klinkhardt, 1891. 322 S. 2 M, geb. 2,40 M.

30. O. Wünsche, Exkursionsflora für das Königreich Sachsen und die angrenzenden Gegenden. Die höheren Pflanzen. 6. umgearbeitete Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. XXVIII u. 468 S. kl. 8. 4 M, geb. 4,50 M.

31. Reisehandbuch für Lehrer. Herausgegeben vom Wirtschaftsverein deutscher Lehrer. Redaktion: Zschommler. Verlag: Versandgeschäft „Selbsthülfe" in Leipzig. 152 S. 0,75 M.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Inwieweit dient das Studium der Alten der Erweckung des Sinnes für die Wahrheit?

Die Wahrheit in dem hier vorzugsweise gemeinten Sinne ist nicht etwas über den Wolken Schwebendes, Übersinnliches und Überweltliches, nicht etwas dem Sterblichen Versagtes, was sich, wie das verschleierte Bild zu Sais, hinter einem Vorhang befände, den er nicht wegziehen dürfe; es ist vielmehr die Wahrhaftigkeit, in der wir die Sprache nicht gebrauchen, um unsere eigentlichen Gedanken zu verbergen, sondern sie zum redlichen und eidestreuen Dolmetscher unserer Absichten und Empfindungen im Verkehr mit unseres Gleichen zu machen. Unter Wahrheitssinn verstehen wir also das lebhafte Gefühl für die erkannte und thatsächliche Wirklichkeit und für die Verpflichtung, Zeugnis davon abzulegen, ebenso wie die Einsicht in diese Wirklichkeit selber und die Fähigkeit, sie richtig und vollständig aufzufassen, womit denn auch der thatkräftige Wille verbunden ist, dieser so empfundenen und erkannten Wahrheit unter allen Umständen die Ehre zu geben. Die Wahrheit, so gefafst, ist nicht nur der bindende elektrische Funke, der in die ungleichartigen Teile des einzelnen Menschen mit seinen vielseitigen und anscheinend widerspruchsvollen Trieben und Strebungen geleitet wird, sondern sie ist auch die einigende Macht, vor der alle sonst die Menschen trennenden Unterschiede und Entfernungen nach Ort und Zeit verschwinden.

Wenn es nun nicht zu bestreiten ist, dafs in der Erziehung alles darauf ankommt, die Menschen mit sich und der Welt einig zu machen, und wenn nur Wahrheit und Wahrhaftigkeit es ist, die diese Kraft der Einigkeit mit sich und mit anderen besitzt, wenn somit erst die Wahrheit und der Sinn für die Wahrheit es ist, in denen sich der Charakter vollendet, so kann auch kein Zweifel darüber walten, dafs die Erweckung des Sinnes für die Wahrheit der eigentliche Zweck alles erziehenden Unterrichts sein

mufs, und dafs es kein höheres Ziel für denselben geben kann. Aber so hoch dieses Ziel ist, so schwer ist es auch zu erreichen. Dafs es schwer zu erreichen ist, bezeugt schon die Volksstimme, von der es heifst, dafs sie Gottesstimme sei, wenn sie sich dahin vernehmen läfst, in der Welt herrsche der Schein. Die Wahrheit mufs also wohl viele und starke Feinde haben, die grofs sind in der Vereinzelung, noch gröfser, wenn sie sich mit einander verbinden. Da finden wir denn nun vor allem im Bunde mit der Unwahrheit und der Lüge die Selbstsucht und die Einbildungskraft.

So natürlich die Selbstsucht ist, weil ein jeder unmittelbar nur von sich weifs, von allem übrigen aber nur ein durch sich selbst ermitteltes Wissen besitzt und daher unwillkürlich sich selbst in den Mittelpunkt der Dinge stellt, so ist doch der Sinn für die Wahrheit damit unverträglich; denn die Wahrheit ist ja gerade das Allgemeine, das von dem Einzelnen und seinen zufälligen und vorübergehenden Interessen Unabhängige. Diese gegenständliche Wahrheit wird aber von dem noch in Selbstsucht befangenen Ich entweder gar nicht gefafst oder doch gefälscht, sobald seine Neigungen und Abneigungen ins Spiel kommen, und gerade je kräftiger, gewaltiger und leidenschaftlicher, je mehr begünstigt von Macht und äufserer Stellung dieses natürliche Ich in Leben und Geschichte sich darstellt, desto mehr ist es fähig und gewillt, die Wahrheit zu unterdrücken, welche seinen Lüsten und Gelüsten in den Weg tritt; gerade das ist ja die Ursache, warum jener erste Napoleon seiner Zeit die „deutschen Ideologen“ fürchtete und verfolgte. Auch hat es unter den Griechen nicht an solchen Wahrheitsfälschern gefehlt, welche dem Satze, der Mensch sei das Mafs aller Dinge, die Deutung gaben, dafs wahr nur das sei, was jemand in Befriedigung seiner zügellosen Selbstsucht durchzusetzen vermöge. Da nun die Wahrheit aber allerdings ein denkendes Selbstbewufstsein voraussetzt, in dem das Ich von seinen Vorstellungen sich immer noch unterscheidet, da die Wahrheit einen Träger verlangt, der sie anerkennt, bezeugt und verkündet, so bedarf es in der Erziehung für die Wahrheit einer Kunst, kraft deren erst aus dem rohen Stoffe des selbstsüchtigen Ich das reine und wahre Ich unter den wuchtigen Schlägen des Hammers herausgearbeitet wird.

Das Selbstgefühl ist also an sich ein sehr zweideutiges Ding, das schaden und nützen, das wohlthätig für die Menschheit sein und auch, mit Feuer und Schwert bewaffnet, in Eroberungen sich austoben kann. So auch die Einbildungskraft; je nachdem der Mensch von ihr Gebrauch macht, ist sie eine seiner herrlichsten und sein höchstes Glück ausmachenden Gaben, wie sie ihm auch verderblich werden und seinen Untergang herbeiführen kann, und zwar gerade deshalb, weil sie in ihrem Übermafs und in ihrer angemafsten Herrschgewalt als Gegnerin der Wahrheit auftritt.

Die Einbildungskraft ist ein schöpferisches Vermögen, das die Dinge stets nach den Bedürfnissen des menschlichen Gemütes gestaltet, und da sie sich in dieser erträumten und erdichteten Welt so wohl fühlt, in der alle beengenden Schranken der Wirklichkeit gefallen sind, so läfst sie diese nicht mehr gelten und kündigt den in ihr herrschenden Gesetzen den Dienst auf. Besonders in der Jugend, in der Jugend des Einzelnen wie der Völker, zeigt sie sich mächtig, dort jene wunderbaren Täuschungen hervorbringend, in denen Ahnungen und Phantasiegebilde die ganze Erfahrung ersetzen und vorwegnehmen, hier Märchen, Fabeln und Mythen erfindend, in denen oft tiefsinnige Gedanken durch die Hülle der Poesie hindurchschimmern. So lange nun der Schein nichts mehr sein will als Schein, ist er ungefährlich; so bald er aber sich an die Stelle der Wahrheit setzen will, so bald er mit der Trägheit und Furcht sich verbindet, um der harten Arbeit, welche die Erfassung und Bewältigung des Lebens in seiner eigentlichen Gestalt erfordert, überhoben zu sein, so bald das Gewünschte und Eingebildete für das Erreichte und Thatsächliche gehalten und damit verwechselt wird, erzeugt die Einbildungskraft jenen schöngeistigen Dünkel, jene Hohlheit des Kopfes und Schlechtigkeit des Herzens, die sich sehr wohl damit vertragen, dafs man sich an die Stelle des edelsten Romanhelden setzen und für ihn schwärmen kann, ohne auch nur seinen nächsten Verbindlichkeiten genügen zu wollen.

Rechnen wir nun noch zu der Selbstsucht und zu der Einbildung als Feinden der Wahrheit mit ihrem ganzen Anhang von schlimmen Leidenschaften die natürliche Schwäche des Menschen, die dem Irrtum nur zu leicht verfällt, so werden wir uns nicht mehr wundern, in der Geschichte einen unablässigen Kampf des Lichtes mit der Finsternis, des Betruges mit der Aufrichtigkeit zu sehen, einen Kampf, in welchem die grofsen Männer dadurch eben zu Siegern werden und die Massen mit sich fortziehen, dafs sie sich durch das Blendwerk der Lüge nicht täuschen lassen. Dieser Kampf nimmt nur in den verschiedenen Zeiten eine andere Gestalt an. Unsere Zeit bietet das eigentümliche Schauspiel dar, dafs vielleicht nie zuvor ein so allgemeines Bildungsstreben wie in ihr zu Tage getreten ist. Aber das hat auch zur Oberflächlichkeit, zu seichter Aufklärerei, zur Herrschaft von Tagesmeinungen und leeren Stichwörtern geführt, und so ist es gekommen, dafs eben diese bildungssüchtige Zeit mehr als irgend eine andere der grofsen, durchgreifenden und tiefen Gedanken entbehrt, die erst eine wahre Einheit im Geist und in gegenseitiger Achtung herzustellen vermögen..

Die Wissenschaft ist freilich noch immer eine Grofsmacht, aber zersplittert sich immer mehr in einzelne Fächer. Darunter leidet der Sinn für die höchsten, die einzelnen Wissenschaften zum Ganzen bindenden Wahrheiten, und es scheint die Wissen-

schaft in demselben Mafse an Einflufs auf die Befriedigung feinerer und edlerer Geistesbedürfnisse zu verlieren, als sie eine erstaunliche Wirksamkeit zur Förderung in und Ausstattung mit allen äufserlichen Lebensbedingungen entfaltet hat. Um so mehr thut es not, dafs die Kunst der Erziehung, die freilich immer nur vorbereiten, niemals für den endgültigen Erfolg einstehen, und auch die Charakterentwickelung nur anbahnen kann, ihrerseits auf den tiefsten Grund der menschlichen Natur zurückgehe, auf diesem Grunde den empfänglichen Sinn der Jugend zu gewinnen und zu bilden suche und so für die Zukunft wieder ein einigendes Band unter den Menschen knüpfen helfe, wie es in unserer Gegenwart so oft schmerzlich vermifst wird.

Soll und mufs dieses Band nun vor allem ein Band der Wahrheit sein, so fragt es sich, ob das Studium der Alten, welches das Gymnasium in seinen Mittelpunkt stellt, nach wie vor solchem Zwecke zu dienen geeignet ist.

Der Sinn für die Wahrheit ist also ein so zu sagen unpersönlicher, reiner, sich selbst hingebender, der gar nichts damit zu thun hat, wie man wohl in der Welt sein Fortkommen finden wird; er ist nicht auf ein Brotstudium gerichtet und also auch nicht auf die Zustutzung und Vorbildung auf ein einzelnes Fach, in dessen Grenzen man heutzutage allerdings im Kampf ums Dasein allein bestehen kann. Dieser Sinn ist ein menschlicher, freier, der das Schöne und Grofse wie die Sterne des Himmels auf sich wirken läfst und zu ihnen emporschaut, ohne ihrer zu begehren. Dieser Sinn berechnet nicht die Einnahmen und Ausgaben und kümmert sich nicht um Zins und Zinseszins. Und da sollten wir doch wohl meinen, dafs das sich Einleben in Geist und Seele der Alten, die Beschäftigung mit Sprachen, die unmittelbar gar nicht mehr dem Leben dienen und den Verkehr vermitteln, allen blofsen Nutzanwendungen zunächst ganz fern steht und am allerwenigsten ein anderes als ein sachliches, nie und nimmer aber ein persönliches, ein selbstsüchtiges Interesse erweckt und nährt und befriedigt. Wenn ein Mann, wie Alexander von Humboldt, beim blofsen Anhören eines homerischen Hexameters einen Überschwang in das Göttliche in sich spürte, so mögen das manche als Schwärmerei belächeln; aber die da wissen, dafs das zarteste, durchsichtigste Gefäfs des Geistes die Sprache ist, werden ihm Recht geben und darin eine Bestätigung finden dafür, dafs es ein uninteressiertes Wohlgefallen giebt, das mit dem Sinne für die Wahrheit verwandt ist. Die Griechen bildeten aber auch fast alle Kunstformen in einer Reinheit aus, die jeden Zeugen menschlicher Bedürftigkeit von sich ausgestofsen hat; sie wufsten das Furchtbare noch mit Anmut zu umkleiden; sie fanden einen Ausdruck für das menschliche Fühlen, der verständlich ist bei allen gebildeten Völkern, und bewiesen dadurch, dafs ein gemeinsamer Zug nach dem Höheren allen Zeiten und Menschen eigen ist, der

Zug, der selbst von der Vaterlandsliebe so unabhängig und verschieden ist, dafs z. B. Homer überall heimisch geworden ist, nicht aber unser sonst so grofs und einzig dastehendes Nibelungenlied. Und dieser Wahrhaftigkeit kommt auch entgegen das Altertum, soweit es Geschichte ist, Geschichte in dem doppelten Verstande, dafs es ein wichtiges Stück in der Entwickelung der Menschheit kennen lehrt, und dafs seine uns hinterlassenen Denkmale in Wort und Bild überhaupt den Geist dieser Entwickelung vielleicht noch in sprechenderen Zügen abspiegeln als die eigentliche Geschichtschreibung. Das Schrifttum der Alten ist nämlich teils selbst ein unbefangenes und unbestochenes Zeugnis für die Wahrheit, teils bietet es unserer Auffassung leichter die Mittel dar, hinter die Wahrheit zu kommen. Was hat denn aber die Geschichte für einen Wert, wenn sie nicht wahr ist, wenn sie im Solde der Mächtigen steht, wenn sie dem Menschen ein Gemälde seines Geschlechtes zeigt, mit dem sie ihm schmeicheln will? Indem und soweit nun die Alten weder für Geld noch um Beifall schrieben und es bei ihnen noch keine Schriftstellerzunft gab, deren Mitglieder einander darin überboten hätten, die Gunst der Leser zu gewinnen, können sie uns die Wahrheit lehren, und indem sie uns so fern stehen und wir durch keine sichtbaren Fäden des Vorteils mit ihnen verbunden sind, bieten sie der nur auf die Sache gerichteten Prüfung ihrer Berichte und Aussagen den freiesten Spielraum dar.

Aber die Naturwissenschaften, wendet man ein, wecken und üben erst recht den reinen Wahrheitssinn durch den von ihnen unzertrennlichen Hinweis auf die unbedingte und ausnahmslose Gesetzmäfsigkeit, die in der Natur herrscht. Und wer dürfte das bestreiten?

Aber diese Gesetzmäfsigkeit an sich läfst nur zu sehr das höhere Gesetz der Geistesfreiheit vermissen; sie entfremdet dadurch den Menschen seinem Innern, verleitet ihn zur Überschätzung des Sichtbaren und Handgreiflichen, und sie lehrt erst dann das Bleibende im Wechsel erkennen, wenn man es in seinem eigenen Selbst gefunden hat.

Allerdings waren die Alten in mehr als einer Hinsicht gegen den gereiften Geist der Jetzigen Kinder; sie waren es besonders in ihrem Verhältnis zur Natur, und ihr Weltbild ist gegen das unsrige ein beschränktes und unwissenschaftliches. Aber weil sie die Jugend der Menschheit darstellen, darum sind sie die besten Lehrer der Jugend, der gerade deshalb in dieser Schule die Wahrheit fafslicher gemacht wird.

Der einzelne Mensch entwickelt sich ja nach derselben Stufenfolge, wie die Menschheit im ganzen. Wir würden also den natürlichen Fortschritt vom Einfachen zum Verwickelten, vom Leichten zum Schweren, vom Kleinen zum Grofsen unbeachtet lassen, wenn wir die Jugend sogleich und von Anfang in die neue Zeit ein-

führten; wir würden ihre eigenste Welt ihr entziehen, wenn wir sie nicht zuerst in dem Alter der Menschheit heimisch machten, in dem sie sich selber noch befindet. Wir dürfen auch nicht vergessen, dafs die heutige Auffassung der Dinge im wesentlichen eine begriffsmäfsige ist, dafs sie damit den Schmelz und Duft der ursprünglichen Anschauung verloren hat, der doch auch zur Wahrheit gehört, wenigstens wenn die Wahrheit uns mit dem zugleich demütigenden und erhebenden Gefühl ergreifen soll, das aus den Worten spricht:

Die unbegreiflich hohen Werke
Sind herrlich wie am ersten Tag.

Soll die Jugend nun nicht frühzeitig alt werden, soll sie vielmehr in der Zeit der aufgeschlossensten Empfänglichkeit die zum ersten Mal ausgesprochenen Grundwahrheiten, die für alle spätere Kultur vorbildlichen und mafsgebenden Einrichtungen des öffentlichen und Privatlebens kennen lernen, wie sie ihr im Altertum als ein Gegenbild und Seitenstück zu ihren eigenen im Spiele gemachten Entdeckungen und Erlebnissen dargeboten werden, in welchen sie gleichfalls ihre ganze Zukunft ahnend abbildet und vorfühlt, so mufs der Unterricht darauf bedacht sein, die Bekanntschaft mit der wirklichen Einrichtung der Welt zu vermitteln, nicht in dem Sinne des nüchternen Verstandes, der das Gruseln, wie im Märchen, niemals lernen will, sondern in stetem Hinblick auf den ganzen und vollen Menschen, in welchem „das schöne Gleichgewicht zwischen Wollen, Sollen und Vollbringen“ noch nicht zu Gunsten der Arbeitsteilung, und auf Kosten der Natur, gestört ist.

Wir erkennen im Altertum uns selber wieder als ungebrochene Einheit, weshalb dieses Studium treffend Wiedererkennen des Erkannten genannt worden ist, d. h. es wiederholt sich darin nur die Erkenntnis dessen, was schon früher erkannt worden ist und erkannt werden mufste, weil es sich als der nächstliegende Gegenstand aller Erkenntnis von selber darbietet, und dieser Gegenstand ist eben nichts weiter als das menschliche Herz, das, bei allem Wandel der Ansichten und Meinungen, sich gleich bleibt und niemals zu schlagen und zu pochen aufhört. Mufs nun aber alle weitere und höhere Erkenntnis da einsetzen und fortfahren, wo die bisherige Erkenntnis stehen geblieben ist, so leuchtet es von selbst ein, dafs das Erkannte wieder erkannt werden mufs; es würde sonst aus abgeleiteten und trüben Quellen geschöpft werden; man würde oft etwas für neu halten, was längst schon besser gesagt ist; man würde endlich den ererbten Schatz nicht erweitern und vermehren können.

Zu allen diesen Vorzügen der klassischen Studien, soweit dieselben der Erweckung und Belebung des Wahrheitssinnes im Jugendunterrichte dienen, kommt noch einer hinzu, der von der allergröfsten Bedeutung ist. Es werden durch diese Beschäftigung

die Knaben und Jünglinge zugleich vor den Ausschweifungen der Einbildungskraft bewahrt, bei aller Befriedigung, welche sie ihrem Gemüte gewährt. Nicht ohne den Ernst der Arbeit kann hier die edle Frucht der Erkenntnis gewonnen werden. In den Sprachformen des Griechischen und Lateinischen sind mit einer scharfen Ausprägung sonder Gleichen die obersten Gesetze niedergelegt, nach welchen das richtige Denken überhaupt sich vollzieht. Nur wer sich bis zu völliger Geläufigkeit diese Formen mit dem Verstande angeeignet hat, vermag in den Sinn der Schriftsteller einzudringen, und dieses auflösende Verfahren, bei dem man sich Schritt für Schritt der das Ganze bildenden Teile bewufst wird, ist eine geistige Zucht, welche die Willkür der Phantasie zurückdrängt und bändigt. Ist dann aber die Phantasie bis zur Anschauung des Ganzen vorgedrungen, so erfährt sie eine neue Hemmung, welche sie zügelt, ohne sie zu lähmen. Denn wie die Griechen in den Werken der bildenden Kunst das Höchste geleistet haben, was darin überhaupt zu leisten möglich ist, weil über die menschliche Gestalt in ihrer vollendeten Schönheit hier nicht hinausgegangen werden kann, so bewegt sich das Leben der Alten überhaupt in den Grenzen des menschlich Erreichbaren, und so ist auch ihrem Schrifttum durchweg dieser plastische Geist eigentümlich, vermöge dessen ihnen auf sittlichem Gebiet die Besonnenheit als die Tugend vorzugsweise gilt.

Hiermit sind wir nun aber in unserer Betrachtung bei dem Punkt angelangt, wo das Altertum über sich selber hinausweist. Es wäre thöricht, anzunehmen, dafs mit dem Untergange des Altertums die Entwickelung der Menschheit abgeschlossen gewesen wäre. Ist alle Bildung im wesentlichen eine geschichtliche, ein Bekanntwerden mit dem Gange, den die Menschheit bisher zurückgelegt hat, so darf auch das Gymnasium in einem gewissen Mafse die über das Altertum hinausschreitenden Wandlungen, die der menschliche Geist durchgemacht, nicht von sich ausschliefsen. Es geschieht dieses aber am besten, indem abermals das Altertum als Ausgangspunkt genommen wird; dadurch können diese Studien nur an Vertiefung gewinnen. Einmal wird alles durch den Gegensatz klarer; die spätere und neue Gestalt der Welt und des geistigen Lebens wird durch Vergleichung mit dem Altertum aufgehellt, und umgekehrt fällt wieder rückwärts ein bedeutsames Licht von den Zeiten des Christentums auf das Altertum. Aufserdem aber liegen höchst entscheidende und tief eingreifende Ansätze zu dem Geiste der neuen Zeit, der unter dem Einflufs unserer das Abendland beherrschenden Religion bis auf diesen Augenblick steht, bereits bei den Alten. Nur darf sich die Schule auch hier niemals zu hoch versteigen, noch auch das, was noch Sache der noch nicht zum Abschlufs gediehenen Forschung ist, in ihren Kreis hineinziehen.

Unter diesen Voraussetzungen darf das Altertum immer noch

als ein Wegweiser zu der Wahrheit in einem Sinne gelten, wie er den Alten selber im ganzen und grofsen nicht aufgegangen ist. Das Christentum erhebt die Wahrheit zur Person. So ist sein Trachten darauf gerichtet, um die Menschheit ein Band der Liebe zu schlingen, wie das weder die geistreiche Beweglichkeit des Griechentums vermochte, noch die Weltherrschaft der Römer, welche durch ihre „Würgekunst“ zu stande kam; aber mit diesem Glauben an die Verwirklichung der Idee, wie sie in einer Person erscheint, verzichtet das Christentum auch auf die Begreiflichkeit der Wahrheit und stellt sich in unmittelbaren Gegensatz zu der auf das verständliche Diesseits gerichteten Sinnesweise des Altertums. „Alles Vergängliche ist nur ein Gleichnis“, „der Mensch ist höher als sein Ort“, „unser Reich ist nicht von dieser Welt“ — in diesen Sätzen wird zwar dem Kenner Platos nicht etwas schlechthin Neues gesagt, aber man wird doch aus der rauschenden Lebensfreudigkeit der Griechen nur schwer und gezwungen einen Widerhall solcher Lebensanschauungen herauszuhören vermögen, und man wird ebenso wenig in Abrede stellen können, dafs das Christentum der neueren Philosophie Aufgaben gestellt hat, an deren Lösung das Altertum noch nicht denken konnte.

Das Altertum läfst uns so lange nicht im Stich auf dem Gebiete menschlichen Geistesschaffens, als wir aufgehen in unserer irdischen Bestimmung, als wir mit ihm die Erde nicht blofs in astronomischem Sinne für den Mittelpunkt der Welt halten. Es trat jener tiefste Bruch des Menschen mit sich und der Aufsenwelt ein, als er in seinem Innern Beziehungen zu einer Ordnung der Dinge entdeckte, welcher die Gesamtheit der Erscheinungen nicht entspricht. Wenn nun das Mittelalter in seinen erhabensten Kundgebungen auf das Jenseits gerichtet war, so traf mit der Wiederbelebung des Altertums das zum Himmel strebende Gemüt abermals ein Rückschlag, der es daran erinnerte, dafs es nur einer neuen Einseitigkeit sich hingegeben habe. Die Wahrheit wird auch hier in der Mitte liegen, Wir sollen in unserem Wissen und Handeln auf dem festen Boden der uns zugänglichen Wirklichkeit stehen, ja, wir haben eigentlich keine sichere Zuversicht, als diejenige, die wir gewinnen durch „schweren Dienstes tägliche Bewahrung“; das schliefst aber die gläubige Anerkennung nicht aus, dafs wir von dem schweigenden Ozean einer Unendlichkeit umgeben sind, in der jede Bethätigung des guten Willens vielleicht noch eine andre Aufnahme findet als in der uns umgebenen Welt. Betrachten wir die Alten also wie einen nicht abzuthuenden Teil von uns selbst, so weit sie uns Freude am Leben, Liebe zum Vaterlande und Achtung vor uns selbst lehren; aber gehen wir auch mit ihnen wie mit einem Fremden um, so weit ihre Wege nicht mehr die unsrigen sind und es nicht sein können.

Meseritz. A. Jung.

Das deutsche Lesebuch in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten.

Denique sit quidvis, simplex dumtaxat et unum.

Wenn ich es unternehme, im folgenden eine knappe Skizze der Ansichten, Forderungen und praktischen Versuche zu geben, welche die zweckmäfsigste Gestaltung des deutschen Lesebuches betreffen, so habe ich dabei in erster Linie das Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen im Auge. Denn der deutsche Unterricht in den oberen Klassen hat in der Regel nicht mehr das Lesebuch, sondern die Werke der klassischen Schriftsteller selbst zum Mittelpunkte, während dem Lesebuche auf dieser Stufe im allgemeinen die bescheidenere Rolle eines blofsen Hülfsmittels für die Belebung und Veranschaulichung des Unterrichtes in der Litteraturgeschichte zufällt. Daher kommt es, dafs nennenswerte Differenzen über die Grundsätze, nach denen sich das Lesebuch für die oberen Klassen zusammensetzen soll, eigentlich nirgends zu Tage treten. Ganz anders liegen aber die Dinge in den unteren und mittleren Klassen. Hier soll und kann nur das Lesebuch in der Mitte des deutschen Unterrichtes stehen; und die Richtung, das Ziel und die Methode dieses Unterrichtes hängen in solchem Grade von der Gestaltung des Lesebuches ab, dafs es nicht wunder nehmen darf, wenn die Verschiedenheit der Ansichten über die Ziele und Zwecke des deutschen Unterrichtes sich auch in der Lesebuchfrage abspiegelt und auch hier die stärksten Gegensätze unvermittelt auf einander stofsen.

Wer die in den Protokollen der preufsischen Direktorenkonferenzen sowie in der pädagogischen Litteratur zerstreuten Meinungsäufserungen über die zweckmäfsigste Gestaltung des deutschen Lesebuches überblickt, dem treten zwei Hauptströmungen entgegen, welche in entgegengesetzter Richtung verlaufen und mit ihren Verzweigungen und Verästelungen die ganze Frage im wesentlichen beherrschen: auf der einen Seite wird Vielseitigkeit des Lesestoffes, auf der anderen Einheitlichkeit, Konzentration gefordert. Die Vertreter des ersteren Prinzipes verlangen, dafs der Inhalt des Lesebuches, der poetische wie der prosaische, ein vielseitiger sei, dafs durch denselben dem Schüler Bilder aus der ihn umgebenden Welt, aus den verschiedensten Gebieten des menschlichen Lebens und des menschlichen Kulturzustandes in Vergangenheit und Gegenwart vorgeführt werden. Sie erwarten von einer derartigen Zusammensetzung des Lesebuches die vielseitigste Anregung des jugendlichen Geistes, eine allmähliche Erweiterung seines Gesichtskreises und damit zugleich die Erweckung des Verständnisses und Interesses für die Fragen, welche das Wohl und Wehe der Gesamtheit, zunächst des eigenen Volkes, dann der gesamten Menschheit betreffen. Sie weisen darauf hin,

dafs die Erregung vielseitigen geistigen Interesses immer als eine der ersten Aufgaben harmonischer Geistesbildung betrachtet worden ist, und erinnern an das Wort Goethes, dafs auch der vorzüglichste Mensch nur kümmerlichen geistigen Unterhalt geniefst, wenn er die Fülle der äufseren Welt zu greifen versäumt, wo allein er Nahrung für sein Wachstum finden kann. Endlich werde bei einer derartigen Zusammensetzung des Lesebuches auch dem übrigen Unterricht vielfache Förderung und Belebung zu teil; ja, besonders eifrige Anhänger dieses Prinzips glauben in dem vielseitig zusammengesetzten Lesebuche bereits die Lösung des schwierigen Problems der Konzentration des Unterrichtes gefunden zu haben.

Die Vertreter des Prinzipes der Vielseitigkeit des Lesestoffes befinden sich zur Zeit noch in der angenehmen Lage der beati possidentes. Denn nicht nur innerhalb der gesamten Volksschule[1]) ist das Lesebuch diesen Ideen entsprechend eingerichtet, auch die Lesebücher der höheren Lehranstalten bekennen sich in ihrer überwiegenden Mehrheit zu denselben Grundsätzen. Als hervorragende Vertreter derselben mögen hier genannt werden das Lesebuch von Wackernagel, bekannt durch seine ungemeine Reichhaltigkeit, das von Masius herausgegebene und das besonders weit verbreitete Lesebuch von Hopf und Paulsiek.

Seit zwei Jahrzehnten gelangt diesem Grundsatze der Vielseitigkeit des Lesestoffes gegenüber mit wachsender Entschiedenheit der Gedanke in der pädagogischen Litteratur zum Ausdruck, dafs der Lesestoff, zum mindesten für die unteren und mittleren Klassen, nicht ein vielseitiger, sondern ein einheitlicher, ein konzentrierter sein müsse. Es gehen die Vertreter dieser Forderung von dem uralten, heutzutage freilich vielfach unbeachteten Grundsatze der Erziehungslehre aus, dafs auf die Entwickelung der jungen Menschenseele nichts verhängnisvoller wirke als die Überhäufung mit zahlreichen, gleichzeitigen oder schnell auf einander folgenden äufseren Eindrücken, die unter einander in keinem Zusammenhange stehen. Die Eltern, welche sich nicht damit begnügen, den Weihnachtstisch ihres Kindes mit einer Puppe oder einem Pferde oder einem Bilderbuche zu schmücken, sondern Pferde und Reiter, Dampfmaschinen und Wagen, Trommeln und Trompeten zusammenhäufen und weiterhin die gleichzeitige Benutzung all dieser Schätze gestatten, laufen ohne Zweifel Gefahr, die ersten Keime der Oberflächlichkeit und des Leichtsinns in die empfänglichen Gemüter ihrer Kinder zu pflanzen. Denn wenn der jugendliche Geist, dessen selbständige Regungen zunächst jahrelang an den Gebrauch der Spielsachen anknüpfen, einmal

---

[1]) „Beim Unterricht in den Realien ist das Lesebuch zur Belebung, Ergänzung und Wiederholung des Lehrstoffes zu benutzen.“ Allgem. Best. v. 15. Okt. 1872 § 31.

daran gewöhnt ist, mit den Objekten seiner Thätigkeit schnell zu wechseln, und der junge Erdenbürger gelernt hat, bald nach diesem, bald nach jenem zu greifen und sich mit nichts gründlich zu beschäftigen, so liegt die Gefahr nahe, dafs er diese Gewohnheit später auch auf Dinge überträgt, die keine Spielsachen sind [1]), und dafs sich so jene vielseitige Oberflächlichkeit herausbildet, welche den Willen narkotisiert und die Kräfte für den Kampf ums Dasein lähmt. Eine solche Erziehung zur Oberflächlichkeit aber ist es, so urteilen die Bekämpfer der Vielseitigkeit des Lesestoffes, wenn in unsern Lesebüchern bald vom Schnee, bald von der Stahlfederfabrikation, bald vom Heringsfang, bald vom weisen Solon die Rede ist. Es heifst den jugendlichen Geist verwirren und die Stätigkeit seiner Entwickelung stören, wenn z. B. dem Sextaner unter der Überschrift „Bilder aus dem Völkerleben", auf im ganzen sechs Seiten, zuerst der Götterdienst der alten Griechen, dann die Bernsteinfischerei und endlich das Leben der Geifsbuben auf den Alpen vorgeführt wird. Von derartigen Erwägungen, die schon dem Altertume geläufig waren [2]), ausgehend, ist man zu der Ansicht gelangt, dafs den Interessen des erziehlichen Unterrichtes, der Förderung der Gründlichkeit und der Gewöhnung an dieselbe nur ein Lesebuch mit einem einheitlich verarbeiteten Stoffe entspreche, der geeignet sei, Träger einer sittlichen Gesinnung zu werden, und für jede Klasse natürlich ein anderer sein müsse. Die Vertreter dieser Richtung sind, soweit sich aus der Litteratur ein Schlufs ziehen läfst, allerdings nicht sehr zahlreich, aber es befinden sich Pädagogen von anerkannter Bedeutung darunter. Der anscheinend erste Versuch [3]), diese Theorie der Einheitlichkeit des Lesestoffes praktisch durchzuführen, wurde in den siebziger Jahren von H. Kern gemacht, welcher an der damals von ihm geleiteten Anstalt für die Klassen bis Tertia als Lesebücher einführte: den Robinson für die unterste Klasse, dann eine zusammenhängende Bearbeitung des homerischen Sagenschatzes und ein aus Bearbeitungen von Herodot und Livius zusammengesetztes Geschichtslesebuch, eine Reihe, deren Fortsetzung durch deutsche Sage und Geschichte sehr nahe liegt. Dem Kernschen Prinzip der Einheitlichkeit des Lesestoffes für die einzelnen Klassen sind gewichtige Verteidiger in Frick und Willmann erstanden, wie auch einige um dieselbe Zeit erschienene sogenannte historische Lesebücher (von Krämer, Abicht, Goldschmidt u. a.) ähnlichen Erwägungen ihre Entstehung zu verdanken scheinen. Eine äufsere, für den praktischen Gebrauch nicht gerade vorteilhafte

---

[1]) „Die Denkart des späteren Alters beruht wesentlich auf Gewöhnung in früheren Jahren." Gräfe, Deutsche Volksschule 1, 282.

[2]) *Neque enim se bona fide in multa simul intendere animus totum potest.* Quint. 10, 3, 23.

[3]) Zu vergleichen ist das Referat von Frick in dieser Zeitschrift 1875 S. 255 ff. Kern, Grundrifs d. Päd. S. 64. 276 ff.

Eigentümlichkeit dieser Art Lesebücher ist die völlige Ausscheidung der poetischen Stücke, welche Kern für seine Anstalt in einer neben dem Lesebuche zu benutzenden Gedichtsammlung zusammenstellen liefs.

Der Forderung, dafs das Lesebuch jeder einzelnen Klasse einen einheitlichen, dem Alter angemessenen Stoff enthalte, sucht in anderer Weise gerecht zu werden das deutsche Lesebuch von Bellermann, Imelmann, Jonas und Suphan. Auch Bellermann und seine Mitarbeiter sind grundsätzliche Gegner der zerstreuenden Vielseitigkeit des Lesestoffes, aber sie glauben das Problem der Konzentration durch die Forderung lösen zu können, dafs das Lesebuch nur nationale Stoffe, d. h. solche Stoffe enthalte, durch welche der Schüler in die deutsche Nationallitteratur eingeführt, mit der deutschen Sage vertraut gemacht und zum Verständnis des deutschen Volkstums geleitet wird, oder solche Stoffe, welche unmittelbar darauf Bezug haben, während geschichtliche, geographische und naturwissenschaftliche Stoffe fern zu halten sind[1]). Trotz dieser starken Betonung des deutschnationalen Gesichtspunktes hat das Bellermannsche Lesebuch in der Fachlitteratur eine etwas kühle Aufnahme gefunden. Man hat den Verfassern vorgeworfen, dafs sie auf einem einseitigen Fachlehrerstandpunkte stehen, dafs sie das Deutsche von den übrigen Unterrichtsfächern absperren und dadurch der Konzentration des Unterrichtes Schwierigkeiten hereiten. Das Gewicht dieser Ausstellungen hat man durch den Nachweis zu erhöhen gesucht, dafs die Verfasser in ihrem Eifer für die Einführung in die Nationallitteratur und das Verständnis des deutschen Volkstums hier und da Stoffe herangezogen haben, welche an das Verständnis des Alters, für das sie bestimmt sind, zu hohe Anforderungen stellen oder für die Schule überhaupt wenig geeignet seien. Letzteres würde, wenn in weiterem Umfange nachzuweisen, für die Beurteilung der praktischen Brauchbarkeit des Buches von grofser Bedeutung sein, während die vorher angeführten allgemeinen Einwände im grofsen und ganzen mehr die Grundsätze der Verfasser als das Buch selbst treffen. Denn im Grunde genommen unterscheidet sich das Bellermannsche Lesebuch gar nicht so sehr von den besseren der seit Jahrzehnten im Gebrauch befindlichen Lesebücher, und von einer Konzentration des Lesestoffes ist thatsächlich nur wenig darin zu spüren. Es liegt dies offenbar an der Dehnbarkeit des Grundprinzipes, nur nationale Stoffe, d. h. solche Lesestücke aufzunehmen, welche geeignet sind, in die Nationallitteratur einzuführen, oder auf dieselbe Bezug haben. Einführung in die Nationallitteratur und Berücksichtigung nationaler Stoffe sind aber

[1]) Auf ähnlichen Grundsätzen beruht das Lesebuch von F. Schmidt, besprochen von einem Anhänger der nationalen Richtung in der „Zeitschrift für den deutschen Unterricht“ 3, 81.

zunächst schon Forderungen, die sich nur schwer mit einander vertragen. Niemand wird z. B. bestreiten, dafs bei der Einführung der Jugend in die Nationallitteratur auch Schiller Berücksichtigung verdient; wer aber möchte behaupten, dafs in den „Kranichen des Ibykus“, in der „Bürgschaft“ oder im „Ring des Polykrates“ nationale Stoffe zur Darstellung gelangen? Und wie bei Schiller liegen die Dinge auch bei Uhland und anderen Vertretern der Nationallitteratur. Die Stoffe derselben sind infolge des kosmopolitischen Zuges in unserm Nationalcharakter nun einmal ungemein vielseitige, und ein Lesebuch, welches sich zur Aufgabe stellt, in die Nationallitteratur einzuführen, mufs, glaube ich, auf jede Konzentration des Lesestoffes von vornherein verzichten. Wo aber bleibt die einheitliche nationale Grundlage, wenn auch Stoffe herangezogen werden, welche auf unsere nationale Litteratur nur Bezug haben? Die Verfasser haben z. B., durch diese Erweiterung ihres Prinzipes gedeckt, mit Recht auch den griechischen Sagenschatz herangezogen; aber es dürfte schwer fallen nachzuweisen, dafs dieses Gebiet das einzige ist, welches, ohne national zu sein, auf unsere Nationallitteratur Bezug hat; und es wird nicht viel Lesebücher geben, welche ihre Zusammensetzung mit Berufung auf dieselben Prinzipien zu verteidigen nicht imstande wären. Wenn die Verfasser endlich die möglichste Ausschliefsung geschichtlicher, geographischer nnd naturwissenschaftlicher Stoffe für notwendig erklären, so scheint dabei, von anderem abgesehen, nicht hinlänglich berücksichtigt zu sein, dafs gerade auf diesen Gebieten eine Reihe hervorragender Werke vorhanden ist, welche nicht nur einen fachwissenschaftlichen Wert hahen, sondern auch gewaltige Denkmäler des schöpferischen Genius unserer Sprache sind und als solche ohne Zweifel auch der Nationallitteratur angehören. Zieht man aber derartige Autoren wie Mommsen, Ranke, Curtius, Moltke, Humboldt, Forster u. a. auf Grund ihrer Zugehörigkeit zur Nationallitteratur ebenfalls heran, so dürfte von der prinzipiellen Konzentration des Lesestoffes auf nationaler Basis nicht viel mehr übrig bleiben als das Prinzip selbst. Es mag daher das Bellermannsche Lesebuch an Brauchbarkeit hinter keinem der älteren Lesebücher zurückstehen, eine thatsächliche Förderung in der Richtung auf gröfsere Konzentration des Lesestoffes hat die Lesebuchfrage durch dasselbe nicht erfahren.

Die Lösung der Lesebuchfrage wird nun endlich noch auf einem dritten Wege versucht, und zwar auf einem Wege, der nach meiner Ansicht ein ungemein glücklicher und vielversprechender ist. Die Aufgaben der Lektüre im deutschen Unterricht sind mannigfaltige, und der absolute und relative Wert jeder einzelnen wird noch heute, namentlich in der Praxis, recht verschieden beurteilt; es hängt dies wohl damit zusammen, dafs die durch Hiecke und Wackernagel repräsentierten Gegensätze auf diesem Gebiete noch keineswegs ausgeglichen sind. Es mehrt sich aber

die Zahl derjenigen, welche meinen, dafs die erste und vornehmste Aufgabe der deutschen Lektüre auf dieser Stufe nicht die Einführung in die Nationallitteratur im engeren Sinne, welche dem Knaben zum gröfsten Teil gleichgültig und unverständlich ist, auch nicht die Förderung der allgemeinen Bildung und am allerwenigsten sogenannte geistige Gymnastik[1]) ist, worin unser höherer Unterricht schon so wie so genug leistet, sondern dafs als der wichtigste Zweck des deutschen Unterrichtes vielmehr die Weckung des Verständnisses für die kraftvolle Schönheit der Muttersprache, die Erfüllung der Seele mit liebevoller Zuneigung, wenn möglich, mit Begeisterung für die vaterländische Sprache und die in ihr niedergelegten Schätze bezeichnet werden mufs. Dieser vorwiegend patriotisch-ästhetischen Aufgabe entspricht als erste Forderung, dafs das Lesebuch ohne Rücksicht auf den berühmten Namen und ohne Rücksicht auf litterarhistorische Gesichtspunkte, welche den oberen Klassen vorenthalten bleiben, nur solche Stücke enthalte, welche geeignet sind, dem jugendlichen Leser die Schönheit der deutschen Sprache recht vor Augen zu führen. Hierzu bedarf aber der deutsche Unterricht eines Vermittlers: es mufs in dem Schüler das stoffliche Interesse lebendig sein, das Interesse an dem Inhalt, auf dem ein grofser Teil der Wirkung beruht, und welches zu benutzen ist, um die Schönheit der Form zur Anschauung und zum Bewufstsein zu bringen. Daraus folgt die zweite Forderung, dafs der Stoff, der Inhalt des Lesebuches ein solcher sei, der dieses stoffliche Interesse des Schülers zu erregen vermag. Es scheint dies selbstverständlich zu sein, und doch läfst sich gerade nach dieser Richtung an unsern Lesebüchern, welche namentlich dem Tertianer bisweilen recht sonderbare Dinge zumuten, manches aussetzen. Da nun aus verschiedenen Gründen das Interesse aller Schüler einer Klasse kaum jemals dasselbe sein kann, so darf das Lesebuch, soll es seinen Zweck nicht bei einem gröfseren oder kleineren Teile der Schüler verfehlen, keinen völlig einheitlichen Stoff enthalten[2]). Wenn z. B., wie Kern es wollte, einer Klasse für den ganzen Jahreskursus ein sogenanntes homerisches Lesebuch überwiesen wird, so steht zu befürchten, dafs das stoffliche Interesse eines Teiles der Klasse während des ganzen Zeitraums nicht hinreichend angeregt und ausgenutzt werden kann. Denn trotz des an sich wohl geeigneten Stoffes wird immer eine Anzahl solcher Schüler vorhanden sein, denen gerade dieser Stoff auf die Dauer wenig bedeutet, teils weil ihrer vor-

---

[1]) „Im allgemeinen mufs aber aufs bestimmteste gefordert werden, dafs der höchste Schatz unseres Volkes, unsere Poesie, nicht zum geistigen Turngerät erniedrigt und nicht zur Werkeltagsplage gemacht werde.“ Lyon, Die Lektüre u. s. w. S. 112.

[2]) „Einseitigkeit des Unterrichtes ist schon deshalb schädlich, weil man nicht mit Sicherheit voraussehen kann, was am meisten auf den Zögling wirken werde.“ Herbart, Pädagog. Schriften 2, 521.

wiegend realistischen Beanlagung die anhaltende Beschäftigung mit den sagenhaften Geschöpfen einer jugendlichen Volksphantasie überhaupt nicht zusagt, teils, und dieser Fall wird der häufigere sein, weil ihnen schon vorher Bücher geschenkt worden sind, aus denen sie alle diese Heldenthaten, Kämpfe und Irrfahrten bereits kennen lernten. Diese Schwierigkeiten, welche sich bei den praktischen Versuchen mit der Einheitlichkeit des Lesestoffes ergeben, müssen naturgemäfs wachsen, sobald es sich um höhere Altersstufen handelt, auf denen die individuellen Unterschiede der Beanlagung, der geistigen Reife und des bereits angesammelten Schatzes von Kenntnissen sich noch mehr geltend machen; und gerade die geistig regsameren und geweckteren Schüler werden unter einer derartigen absoluten Einheitlichkeit des Lesestoffes am meisten leiden, da sie auch aufserhalb des Unterrichtes geistige Nahrung zu sich nehmen und infolge dessen dem Gange des Unterrichtes, namentlich soweit es sich um Sage und Geschichte handelt, oft weit voraus sind. Deshalb mufs der Stoff des Lesebuches ein vielseitiger sein, damit es möglich ist, bei einem jeden Schüler, wenn auch vielleicht nicht gleichzeitig, Saiten anzuschlagen, welche im Innern nachklingen, und geistige Interessen wachzurufen, welche den letzten Zwecken des deutschen Unterrichtes dienstbar gemacht werden können und naturgemäfs auch die allgemeine Bildung zu fördern geeignet sind. Aber die Vielseitigkeit des Lesestoffes darf nicht dahin führen, dafs das deutsche Lesebuch eine ungeordnete Reihe bunter Bilder plan- und zusammenhanglos vorführt, die schnell vorüberziehen, schnell vergessen werden und so nur das Heranwachsen der den Willen zerstörenden Oberflächlichkeit unserer Tage befördern; der vielseitige Lesestoff mufs vielmehr nach höheren Gesichtspunkten konzentriert und geordnet sein. Wenn z. B. aus dem Lesebuch für Quarta die lesenswerten poetischen und prosaischen Schilderungen des westfälischen Bauernhauses zur Behandlung gelangen, während gleichzeitig das geographische Interesse der Schüler durch den Fachunterricht auf die Wunder des Indus- und Gangeslandes gerichtet ist, oder wenn in der Tertia der Lehrer des Deutschen die Gedichte Theodor Körners behandelt, während gleichzeitig der Geschichtslehrer sich bemüht, die Gründe des Verfalles der römischen Republik oder die Bedeutung der Kreuzzüge den Schülern zum Verständnis zu bringen, so sind dies Ergebnisse der Vielseitigkeit des Lesestoffes, welche statt der erstrebten Anregung und Vertiefung die Gefahr der Zerstreuung des historischen und geographischen Interesses sehr nahe legen. Wenn aber von dem westfälischen Bauernhause gelesen wird zu einer Zeit, wo der Fachunterricht die norddeutsche Ebene behandelt, und wenn die Körnerschen Gedichte dem Lesebuche einer Klasse vorbehalten bleiben, deren Geschichtspensum die Befreiungskriege in einiger Ausführlichkeit umfafst, und wenn dieses Lesebuch, statt von

mittelalterlichem Rittertum oder den olympischen Spielen zu handeln, eine gröfsere Reihe formvollendeter Aufsätze über dieselbe Zeit der Befreiungskriege brächte, so könnte damit die schönste und fruchtbarste Konzentration des Unterrichtes nach einer bestimmten Richtung hergestellt werden[1]). Denn was könnte für den jugendlichen Geist fruchtbarer sein, als wenn die Personen, Zustände und Ereignisse, welche während des Fachunterrichtes das Gedächtnis ergriffen und der Verstand begriffen hat, schliefslich auch noch von dem milden, warmen Lichte der Poesie beleuchtet, der Phantasie, dem Gemüte näher treten, um das wachzurufen, was nach Goethe die Beschäftigung mit der Vergangenheit vornehmlich wachzurufen bestimmt ist, den Enthusiasmus, die erhebende Begeisterung für das wahrhaft Grofse, wo und wann es immer zu Tage tritt?

Aus diesen Beispielen ist leicht zu ersehen, was die Forderung der konzentrierten Vielseitigkeit des Lesestoffes praktisch will. Es soll das Lesebuch sagengeschichtliche, historische, kulturhistorische, geographische, naturwissenschaftliche, allgemein menschlich-ethische, also überhaupt vielseitige Stoffe in vollendeter Form enthalten, um möglichst jedem etwa vorhandenen Interesse des Schülers entgegenzukommen; aber diese Stoffe des Lesebuches sollen in engem Zusammenhange stehen mit dem, was der fachwissenschaftliche Unterricht derselben Klasse zu erledigen hat[2]). Sie sollen nicht zu zahlreiche, aber in sich möglichst reichhaltige Gruppen bilden, denen sich auch die poetischen Stücke einzufügen haben, soweit es nicht zweckmäfsig erscheint, dieselben unter besonderen ethischen oder historischen Gesichtspunkten zu ordnen, Gruppen, von denen aus die Fäden lebendiger Beziehungen zu anderen Unterrichtsgebieten hinüberlaufen, um so eine Gemeinsamkeit der Interessen, ein bewufstes Für- und Miteinanderarbeiten der einzelnen Lehrfächer anzubahnen, ohne welche die innerhalb gewisser Grenzen sowohl mögliche als wünschenswerte Beförderung der Konzentration des Unterrichtes durch das Deutsche[3]) schwerlich jemals mehr sein wird als ein schönes Ideal, welches mit anderen Idealen das gemeinsam hat, dafs es niemals verwirklicht werden kann.

Es erhellt aus der Natur der Sache, dafs die praktische Ausführung dieses Grundsatzes der konzentrierten Vielseitigkeit

---

[1]) „Der Genufs wird sich noch mehr steigern, wenn man die im Lesebuch enthaltenen Gedichte an passender Stelle als Würze einlegen läfst. Darum empfiehlt es sich, die Volkslieder nach den Stoffen der Realien zu ordnen". Bock, Der Volksschulunterricht 2, 104.

[2]) „Jedenfalls müssen aber die Lesestoffe mit dem parallel laufenden Unterricht in Geschichte, Geographie und Naturgeschichte in natürlicher Verbindung stehen." Schiller, Handbuch d. Pädagogik S. 274. 276.

[3]) Vgl. Ziller, Grundlegung u. s. w. S. 156. 430. 461. Entwurf zur Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich S. 122.

nur in einem Lesebuche möglich ist, welches einer bestimmten Art höherer Lehranstalten und dieser ganz allein zu dienen beabsichtigt. Denn darin liegt offenbar der Hauptgrund der vielfachen Mängel unserer meisten Lesebücher, dafs ihre Verfasser den Kreis derjenigen, für die sie schrieben, nicht genügend umgrenzten und sich bemühten, Lesebücher herzustellen, welche womöglich zu jedem Lehrplane und für alle Arten höherer Lehranstalten passen sollten. Das Lesebuch für eine Gymnasialtertia mufs aber anders aussehen wie das für die Tertia einer Realanstalt, und wenn die Verfasser in diesem Dilemma sich nach dem Grundsatz: „Wer vieles bringt, wird jedem etwas bringen" zu helfen gesucht haben, so sind eben daraus die unbequemen Zustände entstanden, welche jetzt vorliegen. Fast alle unsere Lesebücher bringen auf den einzelnen Klassenstufen in der Regel jedem Bedürfnis etwas, etwas antike Sage, etwas deutsche Sage, etwas alte Geschichte, etwas mittlere Geschichte, etwas neuere Geschichte u. s. w., aber nur selten aus einem dieser Gebiete soviel, dafs es möglich wäre, dasselbe für die Bildung und Erziehung gründlich auszunutzen[1]). Der Lehrer des Deutschen aber, dem es um die Konzentration des Unterrichtes zu thun ist, und der sich dennoch durch die Einrichtung des Lesebuches gezwungen sieht, im Verlaufe weniger Wochen seine Zöglinge bald beim alten Jupiter und bald beim alten Blücher, bald beim finsteren Wallenstein und bald bei der schönen Kriemhild zu Gaste zu bitten, hat wohl bisweilen Grund zu seufzen, dafs man das, was man hat, nicht brauchen kann und das, was man nicht hat, eben braucht. So ist es durchaus berechtigt, wenn der erste und, soviel ich weifs, bisher einzige Versuch, ein deutsches Lesebuch nach dem Grundsatze der konzentrierten Vielseitigkeit aufzubauen, sich eng an einen bestimmten Lehrplan anschmiegt. Es geschieht dies in dem von Kohls und Meyer im Anschlufs an den Lehrplan der hannoverschen Gymnasien herausgegebenen Lesebuche, in welchem auch zum ersten Male der dankenswerte Versuch gemacht wird, dem Gange der deutschen Stilübungen in rationeller Weise einen Anhalt zu geben und so die Bildung des Stiles bei den Schülern planmäfsig zu fördern[2]). Schon hierdurch unterscheidet sich dieses Lesebuch vorteilhaft von allen andern, in denen, soweit meine Kenntnis reicht, nach dieser Richtung wenig oder gar nichts geschieht. Denn mit dem hier und da wohl zu Tage tretenden Hinweise, dafs die Abschnitte aus den

---

[1]) Wenn neuerdings von Huther in dieser Zeitschrift (1891 S. 542 ff.) geraten ist, mehrere Stufen desselben Lesebuches gleichzeitig zu behandeln, um das nötige Material zur Gruppenbildung zu gewinnen, so spricht dagegen neben den äufseren Schwierigkeiten vor allem der Umstand, dafs die verschiedenen Stufen verschiedene Grade geistiger Reife voraussetzen.

[2]) Es scheint sich dieser Versuch in der von E. Laas (Der deutsche Unterricht S. 158) gewiesenen Richtung zu bewegen.

Werken klassischer Schriftsteller, welche das Lesebuch enthält, den Schülern als Muster für den eigenen Stil zu dienen haben, ist praktisch sehr wenig anzufangen. Gewifs gilt noch heute die Weisheit des alten Meisters, dafs „artis pars magna continetur imitatione“; aber Schillersche oder Mommsensche Prosa einem Knaben von vierzehn oder fünfzehn Jahren als Muster für den eignen Stil zu empfehlen dürfte denselben Wert haben, als wenn man einen Anfänger im Geigenspiel in ein Konzert Sarasates führen und auf das Spiel dieses Virtuosen als Muster für sein eigenes Spiel hinweisen wollte. Die Versuche, die Stilbildung zu unterstützen, welche das Lesebuch von Kohls und Meyer enthält, bewegen sich dagegen durchaus auf dem Boden der thatsächlichen Verhältnisse. Es ist dieses Lesebuch in der Fachlitteratur mehrfach als das beste von allen unsern Lesebüchern bezeichnet worden, und wenn dasselbe auch sowohl in dem zu Grunde liegenden Plane als auch in der Ausführung desselben weiterer Vervollkommnung sicher fähig und im einzelnen mancher Abänderung bedürftig ist, so scheinen mir seine Prinzipien doch einen Weg eröffnet zu haben, bei dessen Weiterverfolgung man hoffen darf, zu einer befriedigenden Lösung der Lesebuchfrage zu gelangen.

Die Erzielung des vollen Nutzens, welchen die Durchführung des Prinzipes der konzentrierten Vielseitigkeit im Lesebuche verspricht, scheint mir indessen noch von etwas anderem abzuhängen, was bei der Erörterung dieser Frage bisher meist unberührt geblieben ist; davon nämlich, dafs es gelingt, dauernde Beziehungen zwischen dem Lesebuche und der Schülerbibliothek, besonders dem sogenannten belehrenden Teile derselben herzustellen. Es ist eine mehrfach laut gewordene Klage, dafs gerade dieser Teil der Bibliothek nicht genügende Beachtung finde und die reichen Mittel, welche hier zur Hebung der allgemeinen Bildung bereit stehen, nur wenig ausgenutzt werden. Um dem abzuhelfen, ist der an sich nicht unberechtigte Vorschlag gemacht worden, dafs der Lehrer im Unterricht die Aufmerksamkeit der Schüler auf die zur Privatlektüre geeigneten Bücher hinlenken solle. Wenn nun aber auch der Geschichtslehrer in der Obertertia, der, wie man als Regel wünschen möchte, auch den deutschen Unterricht erteilt, bei Besprechung des dreifsigjährigen Krieges darauf aufmerksam macht, dafs es über denselben ein zu den Meisterwerken der deutschen Prosa gehörendes interessantes Geschichtswerk von Schiller giebt, so wird ein derartiger Hinweis in der Regel nur einem Schlage ins Wasser gleichen. Denn die blofse Empfehlung des Lehrers giebt dem Schüler, wie er nun einmal ist, wenn man von den bei pädagogischen Erörterungen nicht selten verwendeten idealen Konstruktionen desselben absieht, noch nicht die für ihn notwendige Gewifsheit, dafs er das Buch mit grofsem Nutzen lesen wird, da ihn ja seine tägliche Erfahrung belehrt, dafs nicht selten etwas von ihm verlangt wird, das ihm

nicht gerade angenehm ist, und dessen Nutzen und Zweck er nicht einzusehen vermag. Es wird daher nur ein Ausnahmefall sein, wenn er sich dazu entschliefst, einer derartigen, in der milden Form der Empfehlung gegebenen Aufforderung Folge zu leisten und sich mit einem Buche zu befassen, von dem*er nicht weifs, ob es nicht vielleicht sehr schwer zu verstehen und für ihn recht langweilig ist. Ganz anders aber gestaltet sich die Sache, wenn das Lesebuch derselben Klasse einige Abschnitte dieses Werkes enthält, die in der Klasse gelesen durch ihre glänzende Form und die Kunst der Darstellung das Interesse der Schüler von vornherein zu fesseln vermögen. Dann dürfte der Hinweis auf das Vorhandensein dieses Buches in der Bibliothek mit gröfserer Wahrscheinlichkeit dazu führen, dafs je nach der Zusammensetzung der Klasse einige oder mehrere Schüler nun auch wirklich daran gehen, sich mit demselben bekannt zu machen. Was aber von Schillers dreifsigjährigem Kriege gilt, gilt von allen litterarischen Kunstwerken, insofern sie nach Form und Inhalt geeignet sind, ein lebhafteres Interesse des jugendlichen Geistes zu erwecken: sie werden häufiger gelesen werden und bildend und erziehend mehr zu wirken imstande sein, falls den Schülern durch eine entsprechende Gestaltung des Lesebuches Gelegenheit gegeben wird, sich von der Schönheit der Sprache, von der Kunst der Darstellung, von dem Anregenden und Anziehenden des Inhaltes durch eigene Anschauung im Unterrichte selbst zu überzeugen. Aber nicht nur der Bibliothek, sondern auch dem Lesebuche und damit zugleich dem deutschen Unterrichte würde durch Herstellung derartiger Beziehungen zwischen Bibliothek und Lesebuch ein weiterer Wirkungskreis eröffnet werden. Beim richtigen Gebrauch eines jeden Lesebuches werden im Laufe des Unterrichtsjahres eine Menge Samenkörner ausgestreut und mannigfaltige geistige Interessen bei den einzelnen Schülern angeregt; diese müssen aber meist unfruchtbar bleiben, da es beim gegenwärtigen Stande der Dinge in der Regel nicht möglich ist, sie weiter zu pflegen und zu befriedigen. Der Lehrer sieht, wie bei der Lektüre eines Lesestückes die Spannung, das Interesse für den Stoff bei dem einen oder anderen seiner Schüler von Minute zu Minute wächst, wie ihm die Wangen glühen und die Augen blitzen vor Freude, eine ihm zusagende geistige Speise gefunden zu haben. Aber da steht er plötzlich vor dem äufseren Abschlufs, dem Ende des Lesestückes, ohne den inneren Abschlufs, die völlige Befriedigung des wachgerufenen Interesses erreicht zu haben. Widerfährt es nun demselben Schüler öfter, dafs seine künstlich erregten Erwartungen in dieser Weise getäuscht werden — und auch hier wird vornehmlich der geistig regsame Schüler betroffen —, so kann es nicht ausbleiben, dafs sich die lebhafte Teilnahme allmählich abstumpft und Gleichgültigkiet und Interesselosigkeit an ihre Stelle treten, bei deren Vorherrschen gerade

die wichtigsten Aufgaben des deutschen Unterrichtes nicht zu lösen sind. Der Lehrer des Deutschen aber mufs in den meisten Fällen diesen pathologischen Prozefs mit ansehen, ohne etwas dagegen thun zu können. Denn mit den wissenschaftlichen Werken seiner Bibliothek ist dem Knaben nicht geholfen, und Darstellungen, die dem jugendlichen Geiste entsprechen, wird er nur ausnahmsweise und zufällig besitzen. Hier kann nur die Bibliothek helfen, welche imstande sein mufs, das Lesebuch nach jeder Richtung hin planmäfsig zu ergänzen, so dafs es dem Schüler möglich gemacht wird, jedes während des Unterrichtes etwa angeregte Interesse zu befriedigen und da, wo er sich angezogen fühlt, auch in die Tiefe einzudringen. Wenn also z. B. das Lesebuch dem Sextaner eine der Sagen von Rübezahl bietet, so sollte die Bibliothek derselben Klasse eine Sammlung aller dieser Sagen besitzen; wird die Aufmerksamkeit der Quartaner durch die Klassenlektüre auf den einen oder andern Zug aus dem Leben des Generals von Ziethen gelenkt, so würde sich die Mehrzahl gewifs freuen, in der Bibliothek einige vollständige Lebensbeschreibungen dieses Mannes vorzufinden; dem reiferen Tertianer oder Sekundaner, dessen geographisches Interesse durch eine der meisterhaften Schilderungen Moltkes von Land und Leuten jenseits des Balkan angeregt ist, könnte es nach verschiedenen Richtungen hin nur förderlich sein, wenn die Bibliothek ihm Gelegenheit geben würde, sich in die Briefe des berühmten Verfassers über die Zustände und Begebenheiten in der Türkei weiter zu vertiefen. In dieser Weise könnten vielfache, lebendige Beziehungen zwischen Lesebuch und Klassenbibliothek leicht hergestellt werden, und es bedarf kaum eines besonderen Beweises, dafs dadurch die geistige Regsamkeit, wo sie vorhanden ist, gestärkt und die für die Zukunft des Schülers meist ausschlaggebende Fähigkeit, sich auch ohne äufseren Zwang selbständig in irgend ein Gebiet menschlichen Wissens oder Könnens zu vertiefen, aufserordentlich gefördert werden würde.

Vorbedingung für die Herstellung derartiger fruchtbarer Beziehungen zwischen Lesebuch und Bibliothek wäre freilich, dafs für die Zusammensetzung eines Teiles der Bibliothek jeder einzelnen Klasse das Lesebuch gerade so mafsgebend wird, wie andererseits nach dem Grundsatze der konzentrierten Vielseitigkeit der Lehrplan der einzelnen Klassen für die Zusammensetzung des Lesebuches im wesentlichen ausschlaggebend sein mufs. Lesebuch und Bibliothek einer jeden Klasse würden dann zwei konzentrische Kreise bilden, innerhalb deren jedes Interesse seine, die Wirkungen der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit verstärkende Befriedigung und dadurch zugleich neue Anregung zu finden vermöchte. Der gemeinsame Mittelpunkt dieser konzentrischen Kreise würde aber der deutsche Unterricht sein mit seiner vornehmsten Aufgabe, in den Darstellungen verschiedener Stoffe mannigfaltige,

aber doch in systematischem Zusammenhang unter einander und mit dem übrigen Unterricht stehende Proben deutscher Darstellungskunst dem Schüler vorzuführen und so das heranwachsende Geschlecht zu erfüllen mit Verständnis, mit Verehrung, ja, wenn möglich, mit Begeisterung für die ewige Schönheit und unvergängliche Kraft seiner Muttersprache.

Bensberg. J. Hartung.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Otto Schroeder, Der Schulfriede von 1890, Randbemerkungen zur Dezemberkonferenz. Berlin 1891. 29 S.

Mehr als ein volles Jahr ist seit den bekannten Dezemberkonferenzen verstrichen. Bald nach ihrem Schlufs hatte O. Schroeder im ersten und sechzehnten Hefte der Grenzboten 1891 sich über ihre Ergebnisse ausgesprochen. Diese Aufsätze hat er dann in der Mitte vorigen Jahres, ein wenig erweitert, als Flugschrift herausgegeben. Er stand, als er sie zuerst schrieb, unter dem Eindruck, dafs eigentlich niemand mit den damals gefafsten Beschlüssen zufrieden war; auch bei den Gymnasiallehrern war die Klage allgemein: „wir werden nur noch mehr und noch schlechtere Gymnasien haben“. Nicht weniger getäuscht sahen sich die Verfechter der Einheitsschule, die Mitglieder des Realschulmännervereins. Da meint nun der Herr Verf., gerade die allgemeine Unzufriedenheit sei ein Zeichen dafür, dafs jede Partei Opfer bringen mufste, damit alle gewönnen. Jede sei doch zu Wort gekommen, jede habe sogar zu dem nun vollendeten Werk einen wertvollen Beitrag geliefert. So fordert er denn zu ernster Nachprüfung auf. Aber freilich verhehlt er sich nicht, dafs die Aussicht gering sei, bei dem Widerstreit der Meinungen zu einem wirklichen Frieden zu gelangen.

Seit jene Flugschrift erschien, ist wieder geraume Zeit verstrichen. An die Dezemberkonferenz schlossen sich die Reisen und Beratungen der sieben Männer, welche die endgültige Entscheidung vorbereiten sollten. Sehr bald wurde auch bekannt, wie diese ausfallen würde; man wufste recht genau, und indiskrete, aber wohlunterrichtete Zeitungen bestätigten es, dafs das Endergebnis weder in vollem Einklang mit den Mehrheitsbeschlüssen der Konferenz noch mit den Überzeugungen der meisten Kommissionsmitglieder stehen werde. Die Einwirkung, welche dazu führt, entzieht sich jeder Beurteilung. Jetzt steht nun fest, dafs die Beschäftigung mit den alten Sprachen auf den Gymnasien unter das Minimum herabgedrückt werden soll, welches man bisher in Deutschland für erforderlich gehalten hat, damit diese Studien

ihren Wert behalten; dafs die grammatisch-stilistische Ausbildung in den oberen Klassen zu einer ziemlich gleichgültigen Nebensache gemacht wird, aber auch der Umfang der Lektüre unzweifelhaft erheblich eingeschränkt werden mufs. Dagegen wird der Freiwilligenprüfung zu Liebe, die nun ebenfalls unter Leitung eines staatlichen Kommissars gestellt wird, eine neue Organisation des mathematischen und geschichtlichen Unterrichts durchgeführt. Im ersteren Fache werden die meisten Aufgaben, an die man jetzt erst später geht, fortan in mehr äufserlicher, mechanischer Weise vorweggenommen; die Ergänzung, Begründung und Erläuterung soll dann nachkommen. In der Geschichte werden künftig dem Lehrgang der mittleren Klassen vier, dem der oberen nur drei Jahre gewidmet und das für die Gymnasien wichtigste Gebiet, das der alten Geschichte, in einen einzigen Jahreskursus zusammengeprefst. Der Umfang des deutschen Unterrichts ist ein wenig erweitert, andererseits aber sind überall die an die Schüler in Bezug auf deren Leistungen und Aufgaben zu stellenden Forderungen so herabgemindert, dafs es fraglich erscheint, ob künftig überhaupt noch mit Anstrengung gearbeitet werden wird. Im Einklang mit dieser Richtung stehen die Bestimmungen der neuen Prüfungsordnung für die Abiturienten. Die Eltern der unfähigen und lässigen Schüler haben alle Ursache, damit zufrieden zu sein.

Überblickt man so, zu welchem Abschlufs die grofse Aktion endlich gelangt ist, so werden die Vertreter des Gymnasiums schwerlich den Wunsch empfinden, dafs der auf solchen Grundlagen geschlossene Frieden eine lange Dauer habe. Aber freilich, niemand kann wissen, ob die nächste Reform unsrer humanistischen Anstalten, wenn man in dem bisherigen Kurs bleibt, nicht noch viel Bedenklicheres bringen wird. Die Versuche mit der Einheitsschule, deren Durchführung nichts Geringeres bedeuten würde als die Vernichtung der ganzen humanistischen Bildung, haben ja mit Sanktion der Regierung bereits begonnen. Da mag denn mancher im Hinblick auf solche Möglichkeiten sich doch lieber den sanguinischen Erwartungen des Herrn O. Schroeder anschliefsen, falls dieser auch jetzt noch auf seinem Standpunkte beharren sollte.

Karlsruhe. G. Wendt.

J. v. Müller, Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft in systematischer Darstellung, mit besonderer Rücksicht auf Geschichte und Methodik der einzelnen Disciplinen. Sechzehnter Halbband (IX 1). München, O. Beck, 1891. XII u. 495 S. Lexikonf. 8,50 M.

An die griechische Litteraturgeschichte von W. Christ reiht sich mit diesem Bande eine Geschichte der byzantinischen Litteratur von Justinian bis zum Ende des oströmischen Reichs von K. Krumbacher, dem Verfasser jener interessanten und mit

so glücklicher Anschaulichkeit geschilderten „Griechischen Reise“ (Blätter aus dem Tagebuche einer Reise in Griechenland und in der Türkei). „Libera per vacuum posui vestigia princeps, non aliena meo pressi pede“, darf sich der Verf. rühmen. Der Mühe, sein Verhältnis zu Vorgängern darzulegen, ist er in der Vorrede überhoben; denn er hat keine Vorgänger. Um so eifriger nimmt er das wissenschaftliche Recht des Gegenstandes an sich in Schutz. Die byzantinische Litteratur lehrt nicht blofs das hellenische Altertum und die griechische Gegenwart, sondern auch das mittelalterliche Kulturleben der Orientalen, Slaven und Abendländer besser verstehen, wie sie auch für die Erkenntnis der aus einem analogen Entwicklungsprozefs hervorgegangenen Sprache und Litteratur der romanischen Völker von hoher Bedeutung ist. Aber auch abgesehen von diesen Anregungen zieme es der Philologie als einer historischen Wissenschaft, meint der Verf., um die historische Kontinuität aufzudecken, auch die Erforschung der byzantinischen Zeit ohne Rückhalt in ihr Bereich zu ziehen. Die Erforschung einer Wahrheit im 4. Jahrhundert v. Chr. dürfe nicht mehr für verdienstlicher gehalten werden als die Aufdeckung einer solchen aus dem 14. Jahrh. n. Chr.

Seine Arbeit, so umfangreich sie ist, nennt der Verf. nur eine Arbeit aus dem Rohen. Die erste Aufgabe sei es gewesen, Grundlagen zu schaffen und ein Gerüste aufzurichten. Ein Schutzdach gegen Wind und Wetter solle den Nachkommenden hier gewährt werden. Die weitesten Strecken habe er ohne Führer durchwandern müssen, und auf manchen Gebieten, wie in dem Urwalde der vulgärgriechischen Litteratur, fehle es sogar an den notdürftigsten Wegweisern. Mit Rücksicht auf den Rahmen dieses Kompendiums habe er darauf verzichten müssen, in das litterarische Bild eine Schilderung des Treibens in den Bazaren, in den Kasernen, in den Klöstern, wie des festlichen Gepränges am kaiserlichen Hofe an geeigneten Stellen zu verweben. Von höchster Bedeutung für den Fortschritt der byzantinischen Studien schien es ihm aber, ein möglichst reichhaltiges und zuverlässiges Verzeichnis der Ausgaben und Hülfsmittel zu bieten. Zu dem Zwecke sind von ihm die letzten 15—30 Jahrgänge aller ihm irgendwie zugänglichen philologischen, archäologischen, theologischen und historischen Zeitschriften auf das Byzantinische hin sorgfältig durchgegangen worden. Betrachtet man nun freilich diesen Reichtum litterarischer Nachweisungen, welche das Buch in allen seinen Teilen bietet, so hat man fast Mühe, es dem Verf. zu glauben, dafs es ein von der Wissenschaft stiefmütterlich behandeltes Gebiet sei, welches er hier darstellt.

Das byzantinische Zeitalter pflegt von dem Regierungsantritt Justinians bis zur Eroberung Konstantinopels durch die Türken gerechnet zu werden. Aber nur weil es der unmittelbare Anschlufs an die griechische Litteraturgeschichte von Christ so er-

forderte, bequemt sich der Verf. dieser in seinen Augen durchaus unberechtigten Einteilung. Erst um die Mitte des 7. Jahrhunderts beginnt nach ihm die eigentliche byzantinische Litteratur. Er findet, dafs in keiner Hinsicht das Zeitalter des Justinian einen Abschnitt bildet. Nicht blofs die auffallenden Äufserlichkeiten des byzantinischen Hoflebens wurzeln schon in dem dritten und vierten Jahrhundert, sondern auch die geistigen und moralischen Erscheinungen, welche als Merkmale des Byzantinismus bezeichnet zu werden pflegen, höfische Intrigue, kriechende Gesinnung, Grausamkeit und Hinterlist, Mangel an Charakter und Originalität, breite Verschwommenheit, Vermischung lateinischer, griechischer und orientalischer Elemente, lassen sich schon in den ersten Jahrhunderten der Kaiserzeit nachweisen. Ferner beginnt die byzantinische Kunst, welche man nicht mit der altchristlich-orientalischen verwechseln soll, erst geraume Zeit nach Justinian. Denn die Sophienkirche steht am Ende der alten Ära, nicht am Anfange einer neuen. Aber auch in der Litteratur, vor allem in der Geschichtsschreibung, reicht der griechische Geist über das Zeitalter Justinians hinaus. Bis in die erste Hälfte des 7. Jahrhunderts hinein gehören alle Schriftsteller nach ihrer Form und Anschauungsweise in den Ausgang des Altertums, nicht in den Beginn einer neuen Epoche. Auch die Dichtungen unter Justinian und Heraklios müssen als Ausläufer jener auf Feinheit der Form gerichteten Bestrebungen, die im 5. Jahrhundert von Nonnos und seiner Schule ausgingen, gefafst werden. Nach der Mitte des 7. Jahrhunderts aber tritt eine trostlose Verödung ein, und diese unfruchtbare Periode erstreckt sich bis 800, ja darüber hinaus. Erst mit dem 9. Jahrhundert regt sich wieder einiges Leben. Die Universität Konstantinopel wird wiederhergestellt. Durch Photios (um 850) kommt ein kräftiger Hauch in das geistige Leben, und es folgt eine aufsteigende Entwicklung, die im 12. und 13. Jahrhundert ihren Höhepunkt erreicht. Mit dem 10. Jahrhundert beginnt eine grofsartige Sammelthätigkeit, welcher wir die Erhaltung eines grofsen Teils der antiken Litteratur verdanken. Zur völligen Entfaltung aber gelangte die litterarische Renaissance im 12. Jahrhundert, welches kaum ein Fach der alten Litteratur von der allgemeinen Berührung unberührt liefs. Daneben bildete sich seit dem 11. Jahrhundert eine vulgärgriechische Litteratur, welche, von den Gebildeten ängstlich gemieden, grofse Mühe hatte, sich ausdrucksfähig zu machen.

Der Verf. bekämpft demnach die von Bernhardy und seinen Nachfolgern aufgestellte Ansicht, nach welcher die byzantinische Litteratur vom 6. bis zum 15. Jahrhundert das Bild eines unaufhaltsamen, immer tieferen Verfalls bietet. Im Gegensatz dazu setzt er den Anfang der spezifisch byzantinischen Litteratur später. Diese sieht er sich dann aufsteigend entwickeln und allmählich an Mannigfaltigkeit des Inhalts und Reichtum der Form sichtlich ge-

winnen und sich Jahrhunderte hindurch auf einer beträchtlichen Höhe erhalten, um endlich einerseits im Humanismus, andererseits in der Volksdichtung die letzten Früchte zu reifen.

Tapfer mit mifsgünstigen Vorurteilen ringend, sucht der Verf. seiner Ansicht Gehör zu verschaffen. Kaum ein Gebiet der alten Philologie und Sprachwissenschaft, sagt er, gäbe es, welchem eine vertiefte Untersuchung der mittelgriechischen Litteratur nicht irgend einen Nutzen brächte. War doch die antike Tradition in Byzanz niemals ausgestorben. Selbst der künstlich gesteigerte Klassicismus der Komnenenzeit wurde in Byzanz nicht, wie die lateinische Humanistenlitteratur selbst in Italien, als etwas Fremdartiges und Lebloses empfunden. Sicherlich hat der Verf. auch recht, wenn er behauptet, keine litterarische Kritik ruhe auf einem so geringen Mafse selbsterworbener Kenntnisse als die üblichen harten Urteile über die byzantinische Litteratur. Überall habe man nur Nachklänge aus dem Altertum vernehmen wollen und sich damit die Einsicht in das Eigentümliche des byzantinischen Wesens erschlossen. Mit ebensoviel Frische als Schärfe weifs der Verf. aus der Fülle seiner Gelehrsamkeit heraus den Byzantinismus gegen den übertreibenden Tadel, der sich an seinen Namen geheftet hat, zu rechtfertigen. So bestreitet er z. B. dem Abendlande das Recht, den gemeinen Servilismus als byzantinisch zu bezeichnen. Niemals, sagt er, habe der Byzantinismus in Byzanz so geblüht, wie an den Höfen Karls V., Philipps II., Ludwigs XIV. und mancher Duodezfürsten unseres Vaterlandes. Die deutschen Hofpoeten der guten alten Zeit überträfen an hündischer Kriecherei alles, was die mittelgriechische Litteratur an verwandten Ergüssen besitze. Auch sei Byzanz weit weniger absolutistisch als sein Ruf. Der Kaiser war vom Willen der Masse abhängig, und die blutigen Aufstände der hauptstädtischen Bevölkerung erinnern weit mehr an das moderne Frankreich als an die Zeiten vor 1789. Auch die Korruption und Verschwendung war am byzantinischen Hofe niemals so grenzenlos als im 17. und 18. Jahrhundert in Frankreich und in manchen deutschen Kleinstaaten. Man begeht eben den Fehler, den widerlichen Charakter, der einzelnen Abschnitten, z. B. der Zeit von 1025—1081, anhaftet, auf das ganze byzantinische Zeitalter zu übertragen. Auch übersieht man, einen wie vielseitigen Charakter die byzantinische Litteratur trägt im Gegensatz zu der mittelalterlichen lateinischen Mönchslitteratur des Abendlandes. In dem mit Tradition übersättigten Zeitalter der Byzantiner war allerdings keine freie Entwicklung möglich; gleichwohl ist, was sie geschaffen haben, mehr als ein blofses Anhängsel des Altertums. Wie jede andere Litteratur mufs die byzantinische aus sich selbst erklärt werden und mit Berücksichtigung der religiösen, nationalen, politischen, gesellschaftlichen und sprachlichen Bedingungen, unter welchen sie sich entwickelt hat. In der Zeit etwa vom 7. bis 10. Jahrhundert bleibt die Litteratur in Zusammenhang mit der Volkssprache. Dann

aber fangen die Schriftsteller an, sich künstlich über die Zeitgenossen emporzuschrauben. Seit dem 11. Jahrhundert erscheint neben dieser Kunstsprache auch die Vulgärsprache in litterarischen Denkmälern.

An der Spitze der byzantinischen Prosaiker stehen die Historiker, welche fast alle geschichtlichen Sinn besitzen und an der Überlieferung Kritik üben. Bei grofser Mannigfaltigkeit des Stils und der Behandlungsweise bleibt man auf diesem Gebiete den antiken Vorbildern am meisten treu. Die Stoffe waren durchaus neu und sicherlich nicht unbedeutend. „Die mächtigen Figuren eines Justinian, Belisar und Narses, eines Heraklios, die ungeheuere Kraftbethätigung unter den Kaisern des makedonischen Hauses, der politische und litterarische Aufschwung unter den Komnenen gehören zum grofsartigsten Material, das die Weltgeschichte kennt. Ein tausendjähriges Ringen, furchtbare auswärtige Kriege und blutige innere Konflikte, staunenswerte Heldenthaten und das unheimliche Spiel der feinsten Diplomatie, die edelsten und die verworfensten Züge der menschlichen Natur waren hier zu schildern und sind häufig mit bestem Erfolge geschildert worden.“ Im Gegensatz zu den Historikern verzichten die zahlreichen Chronisten, deren Tendenz eine kirchliche und populäre ist, darauf, durch die Darstellung wirken zu wollen. Aber gerade deshalb sind sie für die Geschichte der lebendigen Sprache, wie auch für die allgemeine Kultur des Mittelalters wichtiger als die Historiker.

Neben der Geschichte stehen die andern Disciplinen bei den Byzantinern zurück. Von überwucherndem Reichtum ist die philologische Litteratur. Der Verf. warnt jedoch, die Kraft und Eigenart des byzantinischen Geistes vornehmlich nach dieser Gattung zu beurteilen. Für die allgemeine Kultur- und Litteraturgeschichte des Mittelalters sind die anderen Gebiete von gröfserer Bedeutung. Erst am Ausgange des Mittelalters ist diese Philologie für die allgemeine Bildung der Menschheit in ungeahnter Weise fruchtbar geworden. Aber trotz ihrer Unselbständigkeit und lästigen Breite mufs man sich gewöhnen, in diesen byzantinischen Philologen die Vorbereiter des europäischen Humanismus zu ehren.

Bernhardy behauptete ferner, dafs die Poesie im wahren Sinne des Wortes den Byzantinern unbekannt gewesen sein. Seitdem hat man aber auch die kirchliche und volksmäfsige Poesie der Byzantiner in den Kreis der Betrachtung gezogen. Durch diese, sagt der Verf., wird der Ausspruch widerlegt, dafs die poetische Ader in jenem Geschlechte vertrocknet gewesen sei. Beide Gattungen verschmähen die Nachahmung der alten Muster, beide kleiden neuen Stoff in neue Formen, beide sind einem lebendigen Gefühle des Volkes entsprossen, so jedoch, dafs die Kichendichtung, welche einen gewaltigen und dabei doch dem Volke zugänglichen Stoff behandelte, weit über die Volkspoesie hinausragte.

Der letzte Abschnitt des Buches ist der noch wenig durchforschten vulgärgriechischen Litteratur gewidmet. Zu einer Sprachspaltung wie im Abendlande, wo das eine Latein sich in mehrere Landessprachen auflöste, kam es im Osten nicht. Die volksmäfsige Umgangssprache blieb hier eine. Aber es gelang ihr auf keinem Gebiete der Litteratur, über die schulmäfsige Schriftsprache einen entscheidenden Sieg davonzutragen, der sie für immer in den Augen der Gebildeten geadelt hätte. Doch ist dieses Vulgärgriechische nicht ein „Ergebnis der Entartung in Barbarei“, sondern man mufs es „als eine in der vorchristlichen Periode beginnende, von äufseren Einflüssen wenig berührte, natürliche Weiterbildung der griechischen Sprache selbst betrachten“.

Wiewohl der vorliegende Band des Handbuchs der klassischen Altertumswissenschaft einen von dem allgemeinen Interesse der Gelehrten weitab liegenden Stoff behandelt, steht er doch keinem der bisher erschienenen an anregender Kraft nach. Der Verf. ergreift in allen Teilen seiner umfangreichen Schrift seinen Gegenstand mit so viel Frische und beleuchtet das weitschichtige Material mit so viel Klarheit, dafs das grämlich ablehnende Vorurteil, welches über diesem ausgedehnten Abschnitt der Kulturentwicklung lastet, daneben bei niemandem sich lange wird behaupten können. Allem dem, was er über die wissenschaftliche Berechtigung dieser Studien sagt, ist ohne Zweifel zuzustimmen. Auch kann man zur Ergänzung der in der Einleitung vorgetragenen Ansichten dieses hinzufügen, dafs es für Menschen von hervorragender Bewältigungskraft oft eine anziehendere Aufgabe ist, bedeutungsvollen Keimen, die unter wenig einladender Hülle versteckt liegen, nachzuspüren als mühelos das in breitem Strome sich an sie herandrängende Reife und tadellos Schöne zu geniefsen. Anstatt sich zu hingebenden Interpreten klar ausgeprägter Meisterwerke zu machen, ziehen auch grofse Schauspieler oft minderwertige Rollen vor, welchen nur die ganze Kunst der Darstellung zu ihrer eigentümlichen Wirkung verhelfen kann. Wenn der Verf. aber in der Einleitung über diejenigen spottet, welche meinen, die Liebe zum Altertum und die pädagogische Kraft müsse verkümmern, wenn sich die Philologie auf solche Abwege verirre, so mufs man allerdings doch erwidern, dafs man für seine eigene Bildung, wie für die Fähigkeit, den Bildungstrieb in anderen zu erwecken, mehr gewinnen wird, wenn man seine Studien den voll und tadellos klar ausgeprägten Kulturperioden zuwendet. Wird man ja doch dem, was man mit Eifer treibt, in gewissem Sinne stets ähnlich. Nur sehr kräftige Geister werden lange der niederziehenden Tendenz eines mit Geschmacklosem und Ödem stark versetzten Stoffes widerstehen können. Zu diesen privilegierten Naturen ist der Verf. ohne Zweifel selbst zu rechnen. Aus allen Zeilen des Buches blickt einem die heitere Klarheit eines Menschen entgegen, der leicht und mit sicherem Urteil auf verworrenen und unendlich

ausgedehnten Wegen sich zurechtfindet. Andererseits besitzen aber auch die nichtklassischen Kulturperioden viel Eigentümliches, ja bisweilen eigentümliche Vorzüge. Für Derartiges ist unsere Zeit sehr empfänglich geworden, und es gehört zu den Hauptvorzügen dieses sehr geschickten und einladenden Buches, diese Seiten der byzantinischen Kultur in ein helles Licht gesetzt und auf alle Punkte hingewiesen zu haben, an welche die nachfolgende Kulturentwicklung angeknüpft hat.

Steglitz bei Berlin. O. Weifsenfels.

R. Thiele, Vorlagen zu Übersetzungen ins Lateinische für die Prima des Gymnasiums. Breslau, Koebner, 1891. III u. 46 S. 8. 1 M.

Dafs der Verf. diese Aufgaben, „die zum gröfsten Teil in der Praxis des Schullebens entstanden sind“, gerade jetzt veröffentlicht, dazu ist er veranlafst durch die neue Beschränkung, die der lateinische Unterricht teils durch den Wegfall des lateinischen Aufsatzes schon erfahren hat, teils ja wohl noch weiter durch Minderung der Stundenzahl erfahren wird. Er will „gleichsam programmatisch“ zeigen, welches Ziel sich der Unterricht in lateinischer Grammatik und Stilistik auch künftig werde stecken müssen, „um das Latein auf dem humanistischen Gymnasium noch soweit zu retten, dafs es des Betreibens wert ist.“ In der Überzeugung, die ich im ganzen teile, dafs es zwar für III und II richtig sei, den Stoff der schriftlichen Arbeiten an die Klassenlektüre anzuknüpfen, in I aber die Schüler daran gewöhnt werden müfsten, einen freigestalteten Stoff zu übertragen, giebt er in 3 Teilen (S. 1—22 Extemporalien, S. 23—33 Klassen-Exercitien, S. 34—46 Exercitien) Abschnitte aus Duruy-Hertzbergs Geschichte des röm. Kaiserreichs, Winkelmanns Geschichte d. Kunst im Alt., besonders aus Benders griech. Litteraturgeschichte, „natürlich mit mehr oder weniger einschneidenden Veränderungen“ und mit Übersetzungshülfen, welche die Lehrer, in deren Händen ausschliefslich das Buch sein soll, den Schülern „nach eigenem Ermessen, mit Berücksichtigung des vorangegangenen Unterrichts und der jeweiligen Schüler mitteilen mögen.“ — Ich halte, offen gesagt, die Aufgabe, diese Originalstücke ins Lateinische zu übersetzen, schon unter den jetzigen und noch mehr unter den künftigen Verhältnissen für zu schwer; so sehr ich damit einverstanden bin, „jedenfalls ernste Denkarbeit von den Schülern zu verlangen“, so bezweifle ich doch, dafs unsere Primaner im Durchschnitt der hier verlangten Arbeit gewachsen sind und sein werden. Man sehe z. B., ganz beliebig herausgegriffen, S. 8: „Aber seine (Demosth.) Studien sind in wunderbarer Weise ein scharfes Spiegelbild der aufgeregten Zeit, in der er lebte, der Zeit, in welcher überall die wahre Kunst dem Virtuosentum, man könnte fast sagen der schaffende Künstler

dem reproduzierenden weichen mufste." Oder gleich S. 1: „Homer, dem lebensfrohen Ionier, der für seine Umgebung ein offenes Auge hatte, war die Dichtung Herzenssache, und er ist bestrebt, diese anderen mitzuteilen und andere an seiner Schaffensfreudigkeit teilnehmen zu lassen." Solche Stellen, die sich ähnlich schwer auf jeder Seite finden, erfordern, fürchte ich, für Schüler so viel Hülfen, dafs schliefslich ihre eigentliche eigene Arbeit gering ist. Ich habe ja früher auch bisweilen Exercitien aus Peters und Ihnes röm., Curtius' griech. Gesch., auch aus Mommsen gegeben, darf es aber jetzt kaum noch wagen, wenn ich leidliche Leistungen haben will; hat der Verf. mit seinen Schülern andere, bessere Erfahrungen gemacht, so kann ich ihm nur Glück dazu wünschen und ihn ein wenig darum beneiden. — Übrigens ist es natürlich höchst interessant zu sehen, wie der Verf. sich die Übersetzung modernster deutscher Ausdrücke und Wendungen denkt, auch wenn man manches vielleicht anders geben möchte, und auch „die älteren Lehrer" können und werden aus dem Heftchen manches lernen.

Die Ausstattung ist gut; Druckfehler habe ich gefunden S. 13, 13, 7 *metriri*, S. 39, 6, 1 *sollitudo*.

Mühlhausen i. Th. O. Drenckhahn.

Hans Müller, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für Quarta. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior), 1891. VI und 138 S. 8. 1,80. M.

Das vorliegende Buch soll die Einübung der wichtigsten Punkte in der Kasuslehre und in der Moduslehre unterstützen. Das grammatische Pensum wird im Anschlufs an die drei meistgebrauchten Grammatiken von Ellendt-Seyffert, Harre und Stegmann nach folgender Anordnung besprochen: I. Präpositionen, II. Zeitpartikeln, III. accusativus cum infinitivo, IV. pronomen reflexivum, V. abhängige Fragesätze, VI. consecutio temporum, VII. Partizipialkonstruktionen, VIII. Orts-, Raum- und Zeitbestimmungen, IX. Apposition, X. man; es giebt, XI. coniugatio periphrastica, XII. nominativus cum infinitivo, XIII. Akkusativ, XIV. Dativ, XV. Genetiv, XVI. Ablativ.

Davon gehören die Präpositionen und die coniugatio periphrastica ohne Zweifel in das Pensum der Quinta, der nominativus cum infinitivo zum accusativus cum infinitivo, die Zeitpartikeln und die abhängigen Fragesätze zur consecutio temporum, die Orts-, Raum- und Zeitbestimmungen aber an den Schlufs der Kasuslehre.

Dafs die Kasuslehre dem Gange der Grammatik entgegen an das Ende des Buches verwiesen worden ist, kann ich nur

loben. Dagegen hätte mit den schon in der vorhergehenden Klasse besprochenen Regeln über das Partizipium und den Infinitiv begonnen werden müssen.

Die Moduslehre ist dem Schüler sehr leicht gemacht worden. Nicht nur die Konjunktive, sondern auch die Partikeln *ut, ne, quin, quominus* u. s. f. sind samt und sonders in Klammern angegeben worden.

Die einzelnen Abschnitte bringen häufig zu viel auf einmal. Dieser Vorwurf trifft Kapitel II, III, VI, VIII, X und XII, ferner XIII a, b und c, XIV b und c, XV a und d, namentlich XVI a (ablativus instrumenti und causae), b (ablativus modi), h (Verba der Trennung) und i (ablativus copiae und inopiae). Auch ist, vor allem beim Ablativ, nicht immer vom Leichteren zum Schwereren fortgeschritten worden.

Vermifst habe ich *celare* und *celari de, favere, compos, admonere de, pro nihilo putare* und *esse, miseret, vescor, glorior, laetor, pellere, cedere, abesse* und *distare*. Dagegen ist *adaequo aliquem, supplico* und *male dico* zu streichen.

Die Übungstücke — und das ist ein grofser Vorzug — schliefsen sich eng an das von demselben Verfasser herausgegebene lateinische Lesebuch für Quarta De viris illustribus an. Daher handeln die zusammenhängenden Abschnitte über Miltiades, Themistokles, Aristides, Pausanias, Cimon, Lysander, Alcibiades, Epaminondas, Pelopidas und Alexander; ferner über Camillus, die Decier, Pyrrhus, Hamilkar, Hannibal und Scipio. Doch gehört Alcibiades vor Lysander, Pelopidas vor Epaminondas, ferner § 18 und 19 (das Lebensende des Miltiades) vor § 15 bis 16 (Xerxes bekriegt die Griechen), schliefslich § 34. und 35 (Theben wird zerstört) zwischen § 60 (Alexanders Erziehung) und § 62 (Alexander führt Krieg mit den Persern).

Auch die Einzelsätze müssen in einer neuen Auflage, die ja nicht ausbleiben wird, nach ihrem historischen Inhalte geordnet werden, und zwar sowohl die deutschen als auch die lateinischen. Dabei sollten die ersteren eine Vermehrung und die letzteren eine bedeutende Beschränkung erfahren.

Die einzuübenden Regeln müssen in den betreffenden Abschnitten noch häufiger zur Anwendung kommen, die schon früher besprochenen aber immer aufs neue zur Wiederholung herangezogen werden.

Der stilistische Anhang bietet zu wenig und das Wenige in bunter Reihenfolge. Auch hier wäre eine Vermehrung, vor allem eine übersichtlichere Anordnung am Platze.

Die Phrasensammlung ist nach vier Gesichtspunkten gegliedert worden, nämlich: I. res militaris, II. res navalis, III. res publica, IV. res privata. Davon ist der letzte Abschnitt leider völlig mifsglückt; der zweite aber sollte dem ersten einverleibt werden.

In einen besonderen Anhang sind auch die Musterbeispiele u. s. w. zu verweisen, die den einzelnen Kapiteln voraufgedruckt worden sind.

Eine Synonymik fehlt. Was dem Verfasser in dieser Hinsicht notwendig oder wünschenswert erschien, ist in das Wörterverzeichnis hineingearbeitet worden. Ich kann das nicht für praktisch halten.

Das Wörterverzeichnis ist alphabetisch geordnet und hat sich mir — soweit Stichproben ein Urteil erlauben — immer als zuverlässig erwiesen.

Druck und Ausstattung ist sehr gut.

Annaberg. Ernst Haupt.

Ἀριστοτέλους Ἀθηναίων πολιτεία.

Die weitgreifende Bedeutung der neu aufgefundenen Aristotelischen Schrift, sowie das allseitige Interesse an ihr, welches sich am deutlichsten in der grofsen bereits darauf verwendeten Arbeit kundgiebt, lassen eine Berücksichtigung der Ἀ. π. auch in diesen Blättern als geboten erscheinen. Und zwar dürfte den Lesern am meisten mit einer möglichst vollständigen Litteraturübersicht gedient sein. Diese ist, soweit das thunlich und wichtig genug erschien, nach der Zeit des Erscheinens der einzelnen Arbeiten geordnet, andernfalls zeigt schon die alphabetische Reihenfolge deutlich, dafs die zeitliche ausgeschlossen wurde. Die Jahreszahl 1891 ist überall weggelassen. Bei den Zeitschriften bezeichnet die erste Zahl das Heft oder die Nummer des Jahrganges 1891, die zweite die Seiten.

I. Ausgaben.

1) Ἀθηναίων πολιτεία. Aristotle, On the Constitution of Athens, edited by F. G. Kenyon. Printed by order of the Trustees of the British Museum. Sold at the Museum. London. LII u. 190 S. 8. 7,50 M.

Rez.: DLZ. 7, 239—242 (H. Diels); abgedruckt in Allg. Ztg. Beil. 45. LCB. 10, 301—304 (Fr. Blass). Rev. crit. 10, 181—186 (B. Haussoullier). Rev. de l'instr. publ. en Belg. 2, 133—139 (Ph. Michel). Academy 980, 165 bis 167 (Fr. Richards). WS. f. kl. Ph. 14, 372 (G. J. Schneider). Berl. Ph. WS. 17, 517—525. 18, 549—556. 19, 581—587. 20, 613—619 (Br. Keil). Sat. Rev. 1847, 358 f. Journ. d. Sav. Avril, 179—214 (H. Weil). Class. Rev. 4, 155—164 (W. L. Newman). Journ. d. Sav. Mai, 257—273 (R. Dareste), auch S.A. Imprimerie nationale Paris. [1])

---

[1]) Nichts andres als eine Rez. der Ausg. K.s ist wohl auch das mir nicht zugängliche Schriftchen: Ar. om Athens Statsforfatning ed F. G. Kenyon og P. O. Schott. Cristiania 1891 (Dybwad i Comm.). gr. 8. 16 S.

Ἀθηναίων πολιτεία. Aristotle u. s. w. (s. o.). Second edition. Printed u. s. w. Oxford. Clarendon Press. LII u. 190 S. 8. 7,50 M.

Rez.: Gymnasium 8, 277—284 (P. Meyer). WS. f. kl. Ph. 18, 498 (G. J. Schneider). Athenaeum 3310, 434—436 (auch die Facsimile-Ausg.). Z. f. ö. G. 6, 502—507 (Thumser). Amer. J. of Phil. 45. 97—100 (B. Gildersleeve). Rev. de l'instr. p. en B. 4, 258—267 (Michel). Riv. di Fil. 10—12, 551—570 (G. Müller. E. Pais).

Ἀθηναίων πολιτεία. Aristotle u. s. w. Third edition u. s. w. Angekündigt.

2) Aristotle, On the constitution of Athens. Facsimile of Papyrus CXXXI in the British Museum VI p. XXII Tafeln. Oxford. 1. u. 2. Ausgabe. 42 M.

Rez.: Athenaeum 3310, 434—436. Journ. d. Sav. 197—214. 257—263 (H. Weil).

3) Ἀθηναίων πολιτεία ἐκδιδομένη ἐπὶ τῇ βάσει τῆς δευτέρας ἀγγλικῆς τοῦ K. Κέννον ἐκδόσεως. Προτάσσεται εἰσαγωγὴ ὑπὸ Ἀ. Ἀγαθονίκου. Athen (Barth & Christ). X u. 56 S. 1,20 M.

4) Aristotele, La costituzione degli Ateniesi, testo greco, versione italiana, introduzione e note di C. Ferrini. Mailand (Höpli). 35 u. 130 S. 8. 3,50 M.

Rez.: Class. Rev. 7, 332 — 333 (Kenyon). Acad. 1003, 79. WS. f. kl. Ph. 40, 1093—1094 (G. J. Schneider). Class. Rev. 10, 468 (H. Richards).

5) Aristotelis πολιτεία Ἀθηναίων, ediderunt G. Kaibel et U. de Wilamowitz-Moellendorff. Berlin (Weidmannsche Buchhandlung). XVI u. 100 S. 1,80 M.

Aristotelis πολιτεία Ἀθηναίων, u. s. w. 2. Ausgabe. XVI u. 100 S. 1,80 M.

Rez. (1. und gelegentlich 2 .A.): DLZ. 45 (Th. Gomperz). WS. f. klass. Ph. 50, 1372 (G. J. Schneider). LCB. 1892, 2, 57 (ἐλ. = H. Lipsius).

6) De republica Atheniensium. Aristotelis qui fertur liber Ἀθηναίων πολιτεία. Post Kenyonem ediderunt H. van Herwerden et J. van Leeuwen J. F. Accedunt manuscripti apographum, observationes palaeographicae cum tabulis IV, indices locupletissimi. Leyden (A. W. Sijthoff). XVI u. 231 S. Mit 4 lith. Tafeln. 6 M.

Rez.: LCB. 53, 1833 ff. (F. Blass).

7) Aristotelis πολιτεία Ἀθηναίων. Recensuit Fridericus Blass. Bibliotheca Teubneriana. Leipzig (B. G. Teubner). Angekündigt.

Ebenso sind noch angekündigt eine Ausgabe von H. Diels als Supplement zur Akademie-Ausgabe und eine kritische und erklärende Ausgabe von J. E. Sandys, London (Macmillan).

Von den bereits vorliegenden Ausgaben hat die ed. princeps von Kenyon — die zweite bietet im wesentlichen nur Berichtigung der Flüchtigkeiten der ersten — allmählich überall die gebührende Anerkennung gefunden, welche ihr anfangs besonders von englischen Gelehrten versagt ward. Von ihr abhängig sind die

neugriechische und die italienische Ausgabe, welche nur hier und da auf eigne Faust Besserungen vorgenommen haben. Die holländische Ausgabe bietet nach einer etwas flüchtigen Einleitung links eine Abschrift oder genauer Umschrift des Pap. mit all seinen Abkürzungen und übergesetzten Buchstaben, soweit dies mit Buchdruck möglich war, ohne Accente, aber mit Wortabteilung, und rechts, Seite um Seite, gegenüber den Text der Herausgeber, welcher mit den bekannten holländischen Freiheiten behandelt ist. Unter dem Texte sind erstens die zur Abschrift des Papyrus nötigen Erklärungen und zweitens die Besserungsvorschläge der verschiedenen Gelehrten gegeben. Vollständigkeit war dabei, wie gern anerkannt werden wird, nicht gut möglich; es würde auch nicht die Mühe gelohnt haben. Am Rande der rechten Seite sind die Zahlen der bisher bekannten Fragmente nach der Akademie-Ausgabe jedesmal angegeben. Die observationes pal. S. 163—179 enthalten nach einer kurzen Beschreibung des Papyrus eine ganz genaue Aufzählung sämtlicher Eigentümlichkeiten der Schreibweise des ganzen Papyrus. Dann wird S. 180—185 zum ersten Male der Teil des argumentum der Midiana geboten und S. 186 folgen die vier Fragmente 343, 346, 346, 423, welche nicht unterzubringen sind. Weiterhin index dictionis S. 187—228 und index nominum et rerum S. 229—241. Von den Tafeln enthalten I—III Beispiele von Einzelheiten der Schreibung und Kürzungen der Hs. (Präpositionen, Artikel, *εἶναι* u. s. w.), IV giebt je eine zusammenhängende Probe der vier Hände des Papyrus. Diese Ausgabe wie auch die von KW. fufst auf dem Facsimile; sowohl HL. als auch KW. sind in palaeographicis sehr bewandert. Es mufste daher einigermafsen überraschen, als man bei genauer Vergleichung der holländischen Ausgabe mit derjenigen von Kaibel-Wilamowitz an sehr vielen Punkten abweichende Angaben über den Befund der Hs. antraf. Sonst bot die Ausgabe von KW. entschieden den lesbarsten und besten Text mit weise gewählten und weise angeordneten Mitteln zur Bezeichnung der Beschaffenheit der Hs. sowohl als auch des Verhältnisses der Ἀ. π. zu den bisher bekannten Fragmenten und der Chronologie, mit kurzer, alles Müfsige einfach ignorierender adnotatio critica und testimonia unter dem Text. Dazu kam eine knapp und gut geschriebene Vorrede über die Beschaffenheit des Papyros und die Grundsätze der Ausgabe, die epitoma des Heraclides (S. 85—87), fragmenta ex prima parte (S. 87—91), falso ad hunc librum relata (S. 91—92) und ein Sachregister (S. 93—100), alles mit der abgemessenen Feinheit, welche man an den Erzeugnissen des Weidmannschen Verlags gewöhnt ist. Und nun leider die Ungewifsheit: wer hat Recht, KW. oder HL.? Dieser Ungewifsheit soll nunmehr folgende Bemerkung aus der Vorrede zur zweiten Ausgabe von KW. ein Ende machen: „Hac editione (HL.), id quod grato animo profitemur, commoti sumus ut si quid illi a Kenyone vel a **nobis**

dissentirent denuo diligenter examinaremus, quo effectum est ut etiam graviora quaedam (δεδανεισμένοι p. 4, 14. ἀναστήσασθαι p. 15, 13. Λακεδαιμονίων p. 20, 10 [es fehlt νωσου p. 9, 28; vgl. HL. p. X]) perperam olim lecta corrigenda esse intellegeremus. alia multa quae nova protulerunt postquam falsa esse cognovimus silentio praetermisimus, nostro cum Kenyone consensu confisi." Abgesehen von der hier erwähnten Durchsicht — welche sich in der That auf alle Einzelheiten erstreckt, aber doch nicht ganz so wenig Gewinn ergeben hat, als es nach den obigen Worten der H. scheinen möchte — entspricht die Ausgabe ganz der ersten. Diese zweite Ausgabe wird wohl bis auf lange Zeit die schlechthin beste bleiben. Blass gesteht in seiner Ankündigung (Teubn. Mitt. S. 98) selbst ein, dafs er nur eigene Lesungen und Vermutungen, keine neue Revision des Papyrus selbst bringen werde. Von seinen mitgeteilten Vorschlägen geben ihm KW. aufser p. 47, 8 und 11, 13 keine zu (Addendum S. 100).

II. Übersetzungen.

1) Aristoteles' Schrift vom Staatswesen der Athener, verdeutscht von Georg Kaibel und Adolf Kiessling. Strafsburg (Trübner). II u. 108 S. kl. 8. 2 M.

Rez.: WS. f. kl. Ph. 17, 449 (G. J. Schneider). Rev. crit. 18, 344/5 (B. Haussoulier). DLZ. 24, 877 (Th. Gomperz). N. Ph. Rdsch. 17, 261/2 (P. Meyer). Z. f. ö. G. 6, 502—507 (Thumser). Berl. Ph. WS. 1199 (v. S.). LCB. 1465/6 (B.). K. f. W. 7. 8 (Miller). Class. Rev. 10, 468 (H. Richards).

Aristoteles' Schrift vom Staatswesen der Athener u. s. w. 2. Auflage. IV u. 109 S. 2 M.

Rez.: DLZ. 39 (Th. Gomperz). WS. f. kl. Ph. 40, 1094 (G. J. Schneider). Z. f. ö. G. 502—507. Berl. Ph. WS. 1199. LCB. 1466 (s. o.).

2) Aristoteles' Staat der Athener. Übersetzt von Franz Poland. Berlin (Langenscheidt). XII u. 114 S. kl. 8. 0,70 M.

Rez.: DLZ. 39, 1477 (Th. Gomperz). N. Ph. Rdsch. 1892 Nr. 2, 19—21 (P. Meyer). WS. f. kl. Ph. 50, 1372 (G. J. Schneider).

3) Des Aristoteles' wiedergefundene Schrift von der Staatsverfassung der Athener. Zum ersten Mal übersetzt von Hermann Hagen (Bern). Schweizerische Rundschau 4, 39—68. 5, 185—210. 6, 323—358.

Der Athenerstaat. Eine Aristotelische Schrift. Deutsch von M. Erdmann. Mit Einleitung und Anmerkungen. Leipzig (Aug. Neumann [Fr. Lucas]). Angekündigt.

4) Aristotele, La costituzione u. s. w. di Ferrini (s. Ausgaben).

5) Aristotele, La costituzione di Atene tradutta con note ed introduzione di C. O. Zuretti. Turin (Löscher). XXVII u. 61 S. 16. 2 L.

6) Aristote, La république Athénienne, traduite en français par Théodore Reinach. Paris (Hachette). 1,50 Fr.

Rez.: Athenaeum 3332, 316. Academy 1017, 382. Rev. crit. 52, 501—3.

7) Aristotle, Costitution of Athens translated for English readers and students by Th. Dymes. London (Seely). 160 S. 8. 2,50 M.

Rez.: Athenaeum 3332, 316.

8) Aristotle, Constitution of Athens translated with introduction and notes by F. G. Kenyon. London (Bell). 164 S. 12. 4,50 M.

Rez.: Academy 1006, 137/8 (F. T. Richards). Athenaeum 3332, 316. Class. Rev. 10, 465/7 (H. Richards).

9) Aristotle, Constitution of Athens translated by E. Poste. London (Macmillan). X u. 108 S. 4,20 M.

Rez.: Academy 1006, 137. Athenaeum 3332, 316. Class. Rev. 10, 467/8.

10) Eine russische Übersetzung enthält das Journal des Kais. Russ. Ministeriums der Volksaufklärung. Juli-August. 3. Abteilung S. 1—44.

Von diesen Übersetzungen sei nur soviel gesagt, dafs die von KK. „denjenigen Gebildeten, welche es sich versagen müssen, die Darstellung des Aristoteles im griechischen Wortlaut zu geniefsen, eine lesbare Verdeutschung bieten" will. Infolge dessen ist zwar der Inhalt der Ἀ. π. im wesentlichen richtig wiedergegeben, aber doch keine Übersetzung im strengen Sinne geboten; die glättende, färbende und erläuternde Manier der 1. Auflage ist auch in der zweiten beibehalten, welche sonst die bis zu ihrem Erscheinen gewonnenen Textverbesserungen gewissenhaft berücksichtigt hat. Die Übersetzung von H. Hagen durfte bei der Niederschrift und beim Druck der ersten Abteilung das stolze Wort „zum ersten Male" an der Stirn tragen, beim Erscheinen des Heftes aber schon nicht mehr, und so fehlt dieser Zusatz denn auch auf dem Titel der folgenden Abteilungen, welche übrigens ebenso selbständig sind, wie der erste. Den Namen der Übersetzung verdient die Hagensche Arbeit mehr als die von KK.; dafür aber hat sie, wie es bei einem solchen Versuch auf eigne Faust und der etwas isolierten Stellung H. Hagens nicht anders möglich ist, Fehler in Menge[1]), auch öfters „Schwyzerdütsch". Die Arbeit von Poland will sich „so eng wie möglich an das griechische Original anschliefsen". Das Deutsch ist infolge dessen oft wenig schön, aber

---

[1]) Da dieselbe in Deutschland wohl noch nicht sehr bekannt sein dürfte, so mögen hier zum Beweise meiner Behauptung einige kleine Proben folgen: „Die alte Staatsverfassung des Drakon war folgendermafsen beschaffen" S. 3 K. „Deshalb ist denn auch neuerdings das Archontat mächtig geworden, indem es durch Beinamen verstärkt wurde" ib. „Diese nun überragen gar weit die Andern" S. 6, 17 K. „Der Rat der Areopagiten dagegen hatte die Aufgabe, die Gesetze zu überwachen; die meisten und wichtigsten Angelegenheiten der Stadt besorgte er, indem er mit dem ihm darauf zustehenden Rechte Alle, welche .... zurechtwies" S. 8/9 K. „Es war ferner jedem, dem Unrecht geschah, die Freiheit eingeräumt, beim Rat der Areopagiten eine Strafanzeige einzubringen, wenn er angeben konnte..." S. 13, 6 u. a. m.

auch das griechische Original ist noch wenig getroffen. Unseres Erachtens ist einstweilen überhaupt jede Übersetzung verfrüht, weil noch kein genügendes, endgültig feststehendes Verständnis der Ἀ. π. in ihren Einzelheiten erzielt ist. Von Wert sind bei Poland namentlich die antiquarischen Anmerkungen.

III. Allgemeine Besprechungen und Inhaltsangaben.

1) Vgl. die Rezensionen der Ausgabe von Kenyon.

2) Akademieen und Gesellschaften:

Diels und Kirchhoff, Sitzungsberichte d. kgl. pr. Ak. d. Wiss. 5. Februar.

Diels, Februarsitzung der Archäol. Gesellsch. zu Berlin.

Haussoulier, Sur l'Ἀθηναίων πολιτεία d'Aristote. Académie des Inscriptions 13. Februar.

H. Lipsius[1]), Über das neugefundene Buch des Ar. vom Staat d. A., Berichte d. k. sächs. G. d. Wiss. Phil. — h. Kl. 1, 41—69.

R. Schöll, kgl. bayr. Akad. d. Wiss. 7. März (Sitzungsber. 2, S. 173).

Ferrini, Intorno alla C. d. A. Rendiconti dell' Ist. Lomb. 24, 8. 9.

Gomperz, Sitzung d. Wien. Ak. d. Wiss. 22. April.

van Leeuwen, Verslagen en mededeelingen der Kon. Acad. v. Wet. ofd Letterkunde, Mei. S. 154—176.

J. Schvarcz, Zur Aristotelischen Konstitution (ungarisch). Budapest, Akademie. 8, 67 (auch S.A. 1,20 M.).

3) Zeitungen und Zeitschriften. Da die Fassung des Titels bei den folgenden Aufsätzen Nebensache ist, so bleibt er, um Raum zu sparen, weg.

Athenaeum 4. April; Barthélemy Saint-Hilaire, Revue bleue 21. Mars; Ad. Bauer, Münchener Neueste Nachrichten Nr. 97, 103, 109; Preufsische Jahrbücher 68, 1; R. Bethge, Gegenwart 24, 374—376; Ad. Brieger, Unsere Zeit 7, 18—36; Const. Bulle,

---

[1]) Nur des Zusammenhangs wegen hier mit aufgeführt. Als Zweck bezeichnet L. selbst: „die Bereicherung unserer Kenntnis des attischen Rechts und Rechtsverfahrens einer zusammenfassenden Erörterung zu unterwerfen.“ Auch ist Lipsius der erste, welcher in Deutschland Besserungsvorschläge vorgebracht hat. (Über sein Verhältnis zu Blass LCB. 10 vgl. Lipsius S. 69.) Demgemäfs werde ich unten gegebenen Ortes weiter auf ihn verweisen. Die Bemerkung von Lipsius S. 41: „Aus dem gesamten neugebotenen Materiale die Ergebnisse zu ziehen werde ich bald an anderem Orte Gelegenheit haben“, bezieht sich, wie er mir mitzuteilen die Güte hatte, auf die noch nicht fertig gedruckte Neubearbeitung der Griechischen Alterthümer von Schömann. Wie Prof. Ad. Bauer aus Graz mir mitteilt, ist die Ἀ. π. auch in der bereits fertig gedruckten 2. Aufl. der griech. Staatsalt. von Busolt (Müllers Handbuch IV) sowie in W. Strebls Handbuch der Geschichte I (Breslau, Köbner) 1892 benutzt. Prof. Bauer hatte auch die Freundlichkeit, mir einige andere Mitteilungen zu machen, welche an den betr. Stellen durch * bezeichnet sind.

Weser Ztg. 15935, 15938; Class. Rev. I. II, 59 f.; J. Cholodniak, Journal d. k. russ. Min. f. Volksaufkl. Mai, S. 58—70 (russisch); D. Comparetti, Nuova Antologia XXVI 3, vol. 34 fasc. 13; H. Diels, Archiv f. Gesch. d. Philos. IV 478 f.; H. Droysen, Programm. Berlin (Gärtner); Edinburgh Review, April; * R. Engelmann. Die neuentdeckte Staatskunde (sic!) des Aristoteles, Sonntags-Beilage der Voss. Zeitung No. 11, 12; Fränkel, Ztschr. f. Geschichtsw. V 1 (164—167 Kritik); Th. Gomperz, Deutsche Rundschau 8, 258—275; Grenzboten Nr. 14; G. Kaibel, Nord und Süd, April; F. Knoke, Grenzboten 43, 169—181. 44, 229—234; Köln. Ztg. Nr. 194; J. Mähly, Vom Fels zum Meer 11; R. W. Macan, Journal of Hell. stud. XII 1, S. 17—40; A. de Molin, Biblioth. univers. Nr. 5; Die Nation Nr. 22/3, The Nation (America) 7. V Prof. Wright; Quarterley Rev. April; de Sanctis, Riv. di filol. XX 3; G. J. Schneider, WS. f. kl. Phil. 18, 498—502. 19, 529—533. 21, 585—589; R. Schöll, Allg. Ztg. Beil. 107/8; C. Schultess, Hamburgischer Correspondent Nr. 20, 153—158; J. Schvarcz, Ungarische Revue XI 4; Le Temps 6. III; Times, Januar 19 (die hierauf fufsenden festländischen Besprechungen sind nicht besonders erwähnt); Vanderkindere, Revue Belgique, Mars (auch S. A. Brüssel (Weissenbruck). 16 S. 90 cent.

Die hier zusammengefafsten Aufsätze sind selbstverständlich von sehr ungleichem Werte. Neben sehr guten und wertvollen Arbeiten finden sich auch sehr überflüssige. Das allen Gemeinsame ist die Absicht, den Leser oder Zuhörer mit dem neuen Funde bekannt zu machen. Daneben trat je nach Neigung oder Stellung oder Zeitlage die eine oder andere besondere Frage in den Vordergrund, weshalb im folgenden manche der angeführten Leistungen kurz wieder werden angezogen werden, aber der Hauptzweck ist der genannte.

IV. Fragen nach Echtheit, Zeit der Abfassung u. s. w. (alle sind natürlich in den unter I und III genannten Besprechungen, sowie in den Vorreden oder Einleitungen stellenweise berührt).

1) Herkunft des Papyrus, Fälschung?

Times, Jan. 19; Berl. Ph. WS. 7, 195 f.; Temps 6. III; Gymn. 8, 279; Class. Rev. 4, 156 f.

2) Aristoteles Verfasser?

F. T. Richards, Academy 980 (14. II), 165—167.

J. B. Mayor, Class. Rev. 3, 122/3.

C. Bulle, Weser Zeitung 15935, 15938.

J. Schvarcz, Aristoteles und die Ἀθηναίων πολιτεία auf dem Papyrus des British Museums (sic!). Separatabdruck aus „Die Demokratie“ Bd. II Abt. I. Leipzig (W. Friedrich). 26 S. 1 M.

Rez.: WS. f. kl. Ph. 20, 544/5. Vgl. auch Gomperz, Meyer, Niemeyer, Bauer u. s. w.; s. u.

Th. Gomperz, Wien. Ak. d. Wiss. 22. April.

Fr. Cauer, Hat Aristoteles die Schrift vom Staate der Athener geschrieben? Ihr Ursprung und ihr Wert für die ältere athenische Geschichte. Stuttgart (Göschen), 78 S. 1 M.

Rez.: DLZ. 24, 878 (H. Diels); Lit. Merkur 25, 193 (A. Thumb); Weser Ztg. 15975 (C. Bulle); Academy 996, 540; Athenaeum 3332, 316; Hamburg. Corresp. 20 (C. Schultess); Gymn. 16, 567 (P. Meyer); LCB. 33, 1120; Class. Rev. 7, 332 (Kenyon); WS. f. kl. Ph. 28, 761—767 (Szanto); Litt. Rdsch. 9 (Mayer); K. f. W. 7. 8 (Miller); WS. f. kl. Ph. 40, 1094 (G. J. Schneider); Z. f. ö. G. 11 (Thumser); * Gött. gel. Anz. 828 ff. (Niese). Vgl. fernerhin Niemeyer, Meyer, Crusius Phil. 4, Gomperz Streitschrift, Bauer Schles. Ztg., Cassel s. u. Die Cauerschen Aufstellungen kamen auch auf der Münchener Philologenversammlung zur Sprache.

Hier seien die englischen Sucher nach unaristotelischen oder seltenen Worten, von denen wir J. B. Mayor der zeitlichen Reihenfolge wegen schon oben nannten, zusammen angeführt; die Namen übergehen wir als nebensächlich:

Class. Rev. 3, 122/3. 4, 184, 185. 5, 229/30. 6, 272/3. Gegen sie wendet sich Th. Gomperz, Wien. Akad. d. Wiss. 22. April und gegen diesen wieder W. L. Newmann, Class. Rev. 7, 333/4.

T. L. Newman, Class. Rev. 4, 159 ff. (in der Rez. von Kenyon).

L. Whibley, The authorship. Class. Rev. 5, 223.

Fr. Rühl, Über die von Mr. Kenyon veröffentlichte Schrift vom Staate der Athener. Rhein. Mus. 3, 426—464 (datiert Ende März). Vgl. Meyer, Gomperz (s. u.).

Th. Reinach, Académie des inscr. 5. Juin.

K. Niemeyer, Zu Aristoteles' Ἀθηναίων πολιτεία. N. Jahrb. f. Phil. 6, 405—415.

P. Meyer, Des Aristoteles Politik und die Ἀθηναίων πολιτεία. Nebst einer Litteratur-Übersicht. Bonn (Fr. Cohen). 72 S. 1,20 M.

Rez.: LCB. 1892, 2, 57 (Lipsius). Index lect. aest. Gryphisw. 1892 S. 16—17 (Susemihl).

P. Cassel, Vom neuen Aristoteles und seiner Tendenz. Bemerkungen. Berlin (Bibl. Bur.) XII u. 39 S. 0,80 M.

Rez.: Gymn. 20, 709/10. N. Ph. Rdsch. 1892, Nr. 1 (P. Meyer).

Th. Gomperz, Die Schrift vom Staatswesen der Athener und ihr neuester Beurteiler [Rühl]. Eine Streitschrift. Wien (Hölder), 48 S. 1,20 M.

Rez.: LCB. 1892, 2, 57 (Lipsius).

O. Crusius, Die Schrift vom Staate der Athener und Aristoteles über die Demokratie. Gegen Fr. Cauers Angriffe auf die Echtheit der Schrift. Philologus 4, 173—178.

Ad. Bauer, Aristoteles oder ein Unbekannter? Schlesische Ztg. Nr. 699, 711, 717.

3) Abfassungszeit.

Kenyon S. XVII; C. Torr, Athenaeum 3302, 185; H. Weil, Journal d. S. Avril; C. Torr, Class. Rev. 3, 119; Athenaeum 3316; 636; C. Bulle, Weser Ztg. 15935; Br. Keil, Berl. Ph. WS. 613 f.; Cauer, (s. o.) S. 7, 76 f.; Bauer, Schles. Ztg. Nr. 699.

KW. praef. 1, S. XV: Librum „publice promisimus, quo de scriptoris fide atque auctoribus, de narrandi arte dicendique genere adiuncto etiam commentario accuratius explicabitur.“

Bezüglich der Herkunft des Papyrus hat man sich längst beruhigt. „We can readily understand that it is not always advisable to disclose the channel through wich papyri find their way into the British Museum“ bemerkt treffend Newman, Class. Rev. 4, 156. Auch an eine Fälschung denkt niemand.

Den aristotelischen Ursprung hat man von drei vernünftigen Gesichtspunkten aus bestritten. — Zuerst tauchten in England sprachliche Gesichtspunkte auf; man wollte mit Hülfe von Bonitz und Stephanus die Unechtheit erweisen. Darüber brauchte man nicht einmal so viel zu sagen, wie dies Gomperz W. A. gethan. Dann stiefs man sich an dem Inhalte von allerlei geschichtlichen Nachrichten der neuen Schrift, das eine war falsch, das andere des grofsen Aristoteles unwürdig. In diesem Sinne arbeiteten besonders Cauer (zum Teil), Th. Reinach und am unglücklichsten Rühl. Dieses Vorgehen war übereilt. Wenn auch zugegeben werden mufs, dafs noch manches nicht so glatt ist, wie uns Ad. Bauer in seinen noch anzuführenden „Litterarische und historische Forschungen zu Aristoteles' Ἀ π.“ gern glauben machen möchte, so ist nach der ganzen Lage der Dinge doch nicht zu zweifeln, dafs mit der Zeit ein genügendes Verständnis auch von dem, was jetzt noch anstöfsig erscheint, wird erreicht werden. Rühl ist von Gomperz zurückgewiesen, Rühl und Cauer in einzelnen Punkten von Niemeyer. Die wichtigsten Gründe, auf welche Cauer sich stützte, um die Schrift auf einem von den Engländern schon betretenen Wege einem Schüler des Aristoteles zuzuweisen, waren drittens Widersprüche zwischen der Ἀ. π. und der Politik. Diese Widersprüche suchte Meyer zu entkräftigen, der auch durch Feststellung des Begriffes πολιτεία zu zeigen unternahm, was man in der Ἀ. π. suchen dürfe und was nicht. Niemeyer behandelte einzelne derselben, Crusius den prinzipiellen Widerspruch zwischen dem Aristokraten Aristoteles und dem Lobredner der Demokratie in der Ἀ. π. Eine sehr schöne Zusammenfassung des ganzen Streites gab Ad. Bauer in der Schlesischen Zeitung[1]).

Ganz verfehlt ist die Schrift von Cassel, welcher in der Ἀ. π. eine Lehre für den königlichen Schüler Alexander sehen will, dafs nur die Monarchie Bestand haben könne.

---

[1]) Mit welchem Rechte HL. in ihrer Ausgabe praef. 1 zu den Anhängern der Roseschen Ansicht auch H. Droysen zählen, ist mir unerfindlich.

V. Kritik.

Statt einer nachträglichen Beurteilung stehe hier ein Vorwort. Die durch einen Zufall beim Abschlufs aufserordentlich beschleunigte ed. princeps enthielt viele Flüchtigkeitsfehler. Da fand ein halbwegs aufmerksamer Leser leicht viele Besserungen. Die wurden nun allenthalben gemacht. Bei diesen Korrekturen und einigen leicht sich ergebenden Besserungen blieb man nun in Deutschland bescheiden stehen. Erst KW. gaben in ihren Ausgaben eine völlige Durcharbeitung. Weniger becheiden waren die Holländer und geradezu besserungswütig die Engländer. Da wurde denn eine solche Menge von Vorschlägen gemacht, dafs eine Aufzählung auch nur des Wahrscheinlichsten weit über den uns hier zu Gebote stehenden Raum hinausgehen würde. Auch sind die Prioritätsansprüche von fast unlöslicher Verwickelung. Wir geben daher nur eine kurze Aufzählung und sparen uns bei den englischen Zeitschriften, welche s. Z. wahre Sammelecken für Besserungen eingerichtet hatten, auch die Namen der Beserer:

Academy 979, 137 (7. II) 980, 163/4. 9811867. 982, 210. 983, 234/5.
Athenaeum 3302 (7. II) 3303, 217/8. 3304, 251.
Cambridge Reporter 21. II.
H. Lipsius, s. III.
H. Diels, DLZ. 7, 241.
Fr. Blass, LCB. 10, 302 f.
v. Herwerden, Berl. Ph. WS. 11, 322/4. 14 418. Mnemosyne 2, 168.
J. v. Leeuwen, Mnemosyne 2, 169—190.
Academy 986, 304.
W. G. Rutherford, Class. Rev. 3, 89—91.
A. Gennadios, Ἀκρόπολις 19, III f. (vgl. Class. Rev. 6, 274).
Cl. Gertz, N. Jahrb. f. Phil. 3, 192.
K. S. Kontos, Le Spectateur 13, IV (Athen).
B. Lakon, Ἡμέρα (vgl. Ausgabe v. HL. praef. S. XVI).
J. J. Hartmann, Spectator Nederlandicus 14, III (HL. XVI).
F. Poland, N. Jahrb. f. Phil. 4, 259—262; F. Hultsch, ibid. 262.
v. Herwerden, Berl. Ph. WS. 20, 610—612.
Br. Keil, Berl. Ph. WS. 20, 620.
H. Weil, Journ. des S. Avril.
Academy 989, 371.
Class. Rev. 3, 105—119. 4, 168. 175—183. 5, 224—229. 6, 269—270. 273. 7, 234.
K. S. Kontos, Ἀθηνᾶ 3, 289—400.
G. A. Papabasileios, ib. 278—288.
Cl. Gertz, Nordisk Tidskrift for Ph. 252—255.
De Sanctis, Riv. di Fil. 1—3, 147—163.

C. Radinger, Philologus 2.'
Fränkel, Ztschr. f. Geschichtsw. 1, 164—167.
C. Hude, Filologiske Tidskrift 248—251.
Gi. Müller, Riv. di Fil. 551—557.
Ett. Pais, ib. 557—569.
E. O. Houtsma, Berl. Ph. WS. 26, 801/2.
K. Niemeyer, N. Jahrb. f. Phil. 6, 405.

VI. Zur Erklärung. Einzelnes.

Vieles findet sich in den Rezensionen und allgemeinen Besprechungen; dazu:

Ad. Bauer, Litterarische und historische Forschungen zu Aristoteles' Ἀ. π. München (C. H. Beck). VII u. 190 S. 3 M. [Rez.: Academy 1006, 137 (F. T. Richards); Athenaeum 3332, 316; * The Nation Aug. od. Sept.; DLZ. 47, 1712—1722 (S. Bruck); WS. f. kl. Ph. 1892, 1, 3—10 (F. Rühl); LCB. 1892, 4, 122—124 (Lipsius)]; A. W. Benn, Academy 984, 259 (Sturz des Areopags); Cauer, s. o. IV; * Francotte. Muséon X 465—488 und früher; Gomperz, Streitschrift, s. o. IV. [Die Solonischen Schatzungsklassen vor Solon S. 40—44. Die ἑκτημόροι S. 44 bis 48]; Th. D. Goodall, 23. Jahresvers. d. Amer. Phil. Assoc. Aristoteles über die öffentlichen Schatzmeister; W. R. Hardie, The διαιτηταί Class. Rev. 4, 164; J. W. Headlam, The constitution of Draco, Class. Rev. 4, 166—168. [Hält Kap. 4 für unecht. Weiter fortgesetzt von E. S. Thompson, Class. Rev. 7, 336]; * C. v. Holtinger, Aristoteles' athenische Politie und die heraclidischen Excerpte. Phil. IV 436—446; Fr. Hultsch, Das Pheidonische Mafssystem nach Ar. N. Jahrb. f. Phil. 4, 262 bis 264; J. W. Headlam, On the use of the hiatus in the Ἀ. π. Class. Rev. 6, 270—272; O. Immisch, Herakleides ὁ Κλαζομένιος (c. 41) Berl. Ph. WS. 23, 707/8; H. Lipsius, s. o. III.; E. C. Marchant, The deposition of Pericles (c. 44) Class. Rev. 4,, 165 6; Meyer, Niemeyer, Rühl, s. o. IV; Th. Reinach. La constitution de Dracon et la constitution de l'an 411. Rev. des étud. gr. 13, 82 ff. Aristote ou Critias? ib. 4, 143—159. [Kap. 4, 8, 25 sind nicht von Ar., sondern von Critias (vgl. IV)]. * F Rühl, Zur Ἀ. π. und zu Thucydides. Rhein. Mus. 1892, 1, 152—154; C. Wachsmuth, Zur Topographie von Athen (42, 9 f. K.) Rhein. Mus. 2, 329 ff.

Eine Menge von einzelnen Bemerkungen zu den verschiedensten Stellen der Ἀ. π. findet sich Class. Rev. 3, 119—122. 4, 168/9. 5, 223—225. 6, 274—278. 7, 336—337; Saturday Rev. 21, III.

VII. Entfernter.

E. Curtius, Märzsitzung d. Arch. Ges. zu Berlin (Zur athen. Topographie.) Dazu ist die Ἀ. π. auch verwertet in C.' „Die

Stadtgeschichte von Athen", Berlin 1891 (Weidmannsche Buchhandlung, s. u. Judeich, Maass); H. Diels, Über Epimenides von Creta. Sitzungsber. d. k. pr. Ak. d. Wiss. 21, 387 ff.; J. W. Headlam, Election by lot at Athens. Cambridge Un. Press. XX u. 194 S. [Rez.: Berl. Ph. WS. 1490—93 (Thumser); Academy 998, 582 (Über Ἀ. π. handeln S. 78—87. 183 ff.)]; * W. Judeich, Lenaion. Rhein. Mus. 1892, 1, 53—60; E. Maass, De Lenaeo et Delphinio commentatio. Ind. lect. hib. Gryph. 1891/2; W. R. Paton, The Decelean inscription and Attic Phratries. Class. Rev. 5, 221/3; * H. Schrader, Über das Verhältnis der Archaeologie des Thukydides zu d. Ἀ. π. in Festschrift für L. Herbst (Hamburg 1891) S. 1 ff.; J. M. Stahl, Nachträgliches über Athenische Amnestiebeschlüsse. Rhein. Mus. 3, 481— 488 (Kap. 8, 25, 3).

Über die Verwertung der Ἀ. π. für die Schule handeln: C. Schultess, Aristoteles' Schrift über die Staatsverfassung der Athener und ihre Bedeutung für die Schule. Hamburger Correspondent 5. VII. S. 153—158; Ad. Bauer, Die Bedeutung des neuen Werkes des Aristoteles für die Mittelschule. Ztschr. Mittelschule S. 256—274; P. Meyer, Der neue Aristoteles und die Schule. Gymnasium 1892, 3, 85—88. Ein Facsimile der vier Hände des Papyrus findet sich aufser bei HL. auch noch in Class. Rev. 4, 185. Zu Ostern wird A. Prawitz im Programm des Gymnasiums zu Frankfurt a. O. über die Ἀ. π. handeln.

M.-Gladbach. P. Meyer.

Kuno Fecht, Griechisches Übungsbuch für Obertertia. Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagsbuchhandlung, 1891. VIII u. 200 S. 1,60 M.

Fechts griechisches Übungsbuch für O. III, die Fortsetzung eines 1887 in zweiter Auflage erschienenen Übungsbuches für U. III, weicht in der Anordnung und Behandlung des Stoffes in mancher Beziehung von dem Üblichen ab. An die Spitze sind *εἰμί* und *φημί* gestellt; daran schliefsen sich *δύναμαι* und die verwandten Verba; dann *δείκνυμι* und die andern auf *νυμι* mit K-Stamm; nun erst die transitiven Formen von *ἵστημι* (*ὀνίνημι* u. s. w.), *τίθημι* (*κεῖμαι*), *ἵημι*, *δίδωμι*, der intransitive Rest von *ἵστημι*; *οἶδα*, *εἶμι*, *κάθημαι*, die Verba auf *νυμι* mit Vokalstamm, *ὄλλυμι* und *ὄμνυμι* bilden den Schlufs des ersten Abschnittes. Durch diese Anordnung will F. den Schüler vor der Versuchung schützen, gewisse Formen von *δύναμαι* u. s. w. nach der trügerischen Analogie von *ἵσταμαι* zu betonen und die transitiven und intransitiven Formen von *ἵστημι*, die nun räumlich getrennt sind, in beliebter Weise zu verwechseln. Das läfst sich hören; nur mifsfällt mir die Stelle, welche *δείκνυμι* einnimmt, dessen Schwanken zwischen *ῡ* und *ῠ* nur bei sehr deut-

licher Aussprache des Schülers dem Ohre des Lehrers vernehmbar ist, und das daher ohne die Gefahr nur äufserlicher Aneignung besser geübt wird, wenn der analoge Wechsel von η und ᾰ resp. ε, ω und ο in ἵστημι, τίθημι, δίδωμι vorangegangen ist. Die beachtenswertere Neuerung in diesem ersten Teile ist die geschickte Verbindung des Fortschreitens im Obertertianerpensum mit einer vollständigen Wiederholung des Untertertianerpensums. Es empfiehlt sich in der That, nicht erst nach dem Abschlusse des neuen Pensums das alte wieder vorzunehmen, sondern etwa in der Weise F.s zu verfahren, jedenfalls aber, wo dies möglich ist, zu dem neuen Abschnitte der O. III einen solchen der U. III in engere Beziehung zu setzen, der innerlich mit jenem verwandt ist: zu δείκνυμι die v. muta, zu ἵστημι die contracta auf άω (ἱστῇς-τιμᾷς, ζῇς), zu τίθημι die auf έω u. s. w. F. schliefst mit den Besonderheiten der v. pura, muta und liquida und den unregelmäfsigen Verben auf ω; da dieser Teil der Formenlehre in praxi nur unter steter Berücksichtigung der regelmäfsigen Flexion geübt werden kann, ist hier ein besonderes Pensum für die Wiederholung nicht mehr zu Grunde gelegt. Eine beschränkte Anzahl syntaktischer Regeln, namentlich die hypothetischen Fälle, wird von Anfang an nebenbei geübt.

Einzelsätze und zusammenhängende Stücke, meist Fabeln und Anekdoten, lösen einander ab, wenn auch nicht in regelmäfsigem Wechsel, bis der Schüler für die Anabasis genügend vorbereitet ist und ausschliefslich Paraphrasen dieses Werkes angezeigt scheinen. Um nun zunächst auf den Inhalt der Lesestücke näher einzugehen, so ist anzuerkennen, dafs F. zwar seinen Sätzen im allgemeinen einen Inhalt zu geben bestrebt gewesen ist, aber auch bedauerlich, dafs er in der Sage und Geschichte so kühn mit der Überlieferung umgesprungen ist. Wann hätte nach Homer Athene einen Schiffbruch des Odysseus verhindert, wann Poseidon, nachdem das Schiff des Odysseus zerschellt war, dem Meere befohlen, sich zu glätten? Und war es nicht Odysseus selbst, der den Gefährten die Ohren mit Wachs verstopfte? Wurde nicht seinerseits Odysseus von den Gefährten mit Händen und Füfsen an den Mastbaum gefesselt? Versprach nach der Sage Kreon dem Mörder der Sphinx Schätze? Wurden Kastor und Polydeukes wegen ihrer Tapferkeit Dioskuren genannt? Doch das sind Fehler der Flüchtigkeit, wie sie in ersten Auflagen leider zu häufig begegnen; es verlohnt sich aber, die Paraphrasen einmal genauer zu besprechen und eine Manier zu beleuchten, die sich didaktische Routine nennt, in Wirklichkeit aber eine Versündigung gegen den Wahrheitssinn ist.

Die Paraphrasen beschränken sich auf I 1—7 und II 1—3; um beide Teile zu verbinden, sind die Ereignisse von I 8—10 summarisch erzählt und ebenso zum Abschlusse des Ganzen ein paar Gedanken über II 4 bis III 1 angehängt. Die Besprechung

dieses Wiederholungskursus soll von den Worten ausgehen, in welche F. den Inhalt von 18 zusammenfafst: „bald darauf griffen die Leute des Grofskönigs das Heer des Kyros an. Es erhob sich eine furchtbare Schlacht, und Kyros selbst fiel, von seinem Bruder verwundet.“ Eine furchtbare Schlacht! Weifs denn F. nicht, dafs der Verlust an Toten auf Seiten des Königs, selbst wenn er wirklich 9000 Mann, an Toten und Verwundeten, wenn er 20 000 Mann betragen haben sollte, in gar keinem Verhältnis steht zu den aufgewandten Streitkräften, und dafs ein blutiger Zusammenstofs nur zwischen dem König und Kyros und dem beiderseitigen Gefolge stattgefunden hat? Und Kyros soll gefallen sein, von seinem Bruder verwundet! Das würde doch am natürlichsten so verstanden werden müssen, dafs K. die tödliche Wunde von Artaxerxes erhalten, wenn auch nicht unmittelbar unter dem Schwerte oder der Lanze des Bruders sich verblutet hätte. Davon aber berichtet Xenophon nichts, der nur erzählt: *παίοντα δ᾽αὐτὸν ἀκοντίζει τις παλτῷ ὑπὸ τὸν ὀφθαλμὸν βιαίως* und den Kyros in dem Gemetzel fallen läfst, das sich nach der Verwundung der Heerführer zwischen dem Gefolge beider erhob. Doch Xenophon *ἁπλῶς καὶ συντόμως, ἅτε δὴ μὴ παρὼν αὐτός, εἶπεν*; sehen wir zu, was Deinon und Ktesias darüber wufsten. Der erstere hat nichts Sicheres ermitteln können: *πίπτει δ᾽ ὁ Κῦρος*, sagt Plutarch, aus dessen *Περσικά* referierend, *ὡς μὲν ἔνιοι λέγουσι, πληγεὶς ὑπὸ τοῦ βασιλέως, ὡς δ᾽ἕτεροί τινες, Καρὸς ἀνθρώπου πατάξαντος*. Ktesias dagegen erzählte: A., vom Bruder verwundet und aus dem Sattel gehoben, habe von wenigen, darunter ihm selbst, begleitet den gefährlichen Ort verlassen und sich auf einen benachbarten Hügel begeben, den Kyros dagegen das wilde Pferd aus dem Knäuel der Feinde weit weggetragen; als er bei dem ungestümen Ritte die Tiara verloren hatte, sei er von einem jungen Perser Mithridates „in die Schläfe am Auge“ geschossen (offenbar die Verwundung, die Xen. I 8, 26 in den Augenblick des Zusammentreffens mit dem Bruder verlegt), infolge des Blutverlustes ohnmächtig geworden und vom Pferde gefallen; wieder zu sich gekommen, sei er von Eunuchen mühsam geführt worden, endlich von einem Kaunier (dem Karer des Deinon) in die Knie geschossen und habe seinen Geist aufgegeben, nachdem er das Unglück gehabt, im Falle mit der verwundeten Schläfe auf einen Stein zu schlagen. Welcher Art nun die Gewährsmänner des Deinon gewessen seien, entzieht sich unserer Kontrolle; das aber steht fest, dafs Ktesias teils Selbsterlebtes erzählt, teils Dinge, über die er dank seiner amtlichen Stellung authentische Nachrichten zu besitzen in der Lage war, und dafs er hier vollen Glauben verdient, insofern er seinen schriftstellerischen Untugenden, die Plutarch mit den Worten *φιλότιμος*, *φιλολάκων*, *φιλοκλέαρχος* kennzeichnet, bei diesen Angaben zu fröhnen keine Gelegenheit hatte.

Wer nun bei dieser Sachlage heute schreibt, in der furchtbaren Schlacht bei Kunaxa sei Kyros selbst gefallen, von seinem Bruder verwundet, folgt entweder kritiklos dem Deinon oder macht sich über die Richtigkeit seiner historischen Angaben überhaupt keine Sorge. Das letztere ist der Fall F.s; denn zahlreiche andere Stellen erlauben nur diese Erklärung. Nach ihm ist es Klearchos, der am Abend des Tages von Kunaxa den Rat erteilt, das Lager wieder aufzusuchen; nach ihm Proxenos, der am Morgen nach der Schlacht empfiehlt, vorwärts zu marschieren zum Zwecke der Vereinigung mit Kyros; er läfst überhaupt in den Reden, die er den Personen in den Mund legt, seiner Phantasie gar zu gern die Zügel schiefsen. Doch was schadet das, sagt man, wenn er nur geschickt erfindet, wenn er die Personen nur thun und leiden läfst, was sie unter den Verhältnissen thun und leiden konnten? Mindestens werden über das Mafs seiner Geschicklichkeit die Meinungen sehr verschieden lauten; ich hoffe sogar zu beweisen, dafs er höchst ungeschickt erfindet. Die griechischen Söldner und Kyros verhandeln nach F. mit einander durch einen Herold, als wären es kriegführende Parteien. Nach ihm hatte Phalinos am Hofe des Tissaphernes nicht blofs grofse Ehren erlangt, sondern auch „viele Ämter erlost. Auch hatte er die Tochter eines reichen Persers heimgeführt“. Nun, wer gutmütig genug ist, dem Manne die reiche Partie zu gönnen, wird doch jedenfalls mifsbilligen müssen, dafs F. ohne Bedenken athenische Verhältnisse auf das Perserreich übertragen hat. Auch die Griechen des Kyros werden zweimal auf dieselben Auszeichnungen als auf sichere Belohnungen, die ihnen von Seiten des dankbaren Kyros winken, lüstern gemacht, und zwar von Menon und Phalinos, obwohl doch eigentlich nur Silenos, der Seher war, ihnen hätte voraussagen können, sie würden Ämter „erlosen“, und eine Abteilung für zwangsweise reiche Verheiratung wohlverdienter Männer meines Wissens in keinem Ministerium des Perserkönigs bestanden hat. Als dieser Phalinos den Griechen die Waffen abverlangt, waren alle entrüstet. Die andern hätten gern in einer langen Rede ihrem Zorne Luft gemacht und zugleich jede weitere Verhandlung mit dem Könige abgebrochen; Klearchos aber, der nichts Unehrenhaftes thun will, doch auch nicht ersehen kann, woher er im Kriege mit dem Könige die Lebensmittel nehmen soll, „sagte nur soviel, es sei nicht Sache der Sieger, die Waffen zu strecken“. Dann suchte er im Opfer Rat. So Xenophon. Aus den wenigen Worten macht F. eine längere Rede, was doch offenbar gegen die ausdrückliche Überlieferung verstöfst. Die Briefe des Xenophon an Sokrates, der eine am Tage nach der Ankunft in Tarsos, der andere ebenso lange nach der in Myriandos datiert, die Erzählung eines Jägers von der Jagd in der arabischen Wüste, mit Sonnenaufgang bei prächtigem Wetter begonnen und gegen 9 Uhr vormittags beendigt, erinnern

an die Kunststücke der lateinischen Rhetorenschulen. Selbst Geschick des Erfindenden vorausgesetzt, sind doch konkrete historische Vorgänge ein ungeeigneter Vorwurf zur Übung der eigenen oder der fremden Phantasie; derartige Vorgänge durch Zusätze ändern, heifst Geschichte fälschen. Doch die Phantasie wollte ja F. eigentlich nicht üben; er wollte *ἔρρωσο, λαγχάνειν, γαμεῖν, γαμεῖσθαι* üben und versah sich im Mittel.

Die Form würde gewinnen, wenn F. gewisse Übungen dem Lehrer vorbehielte: derselbe Gedanke mag in verschiedenem Numerus des Subjekts, in verschiedenem Tempus, im Indik., Konj. hort., Opt., Opt. potent., Imper. nach Bedarf von dem Lehrer vorgelegt werden. Die zusammenhängenden deutschen Stücke werden sich im allgemeinen in ein gutes Griechisch übertragen lassen, vorausgesetzt, dafs die verbessernde Hand des Lehrers eine angemessene Verbindung der Sätze schafft, die freilich in den griechischen Fabeln und Anekdoten F. selbst in vielen Fällen nicht geraten ist. Sie leiden aber an einer gewissen Monotonie der syntaktischen Gestaltung; z. B. stehen in den Paraphrasen viele Sätze nach dem Schema: wenn der und der das und das geglaubt hätte, so hätte er sich getäuscht. Der Ausdruck mufs noch in mehrfacher Beziehung verbessert werden. *Δείρω* für *δέρω, συμμίξασθαι* sich vereinigen für *συμμῖξαι, συμμιγῆναι* sind gewifs nicht zu billigen, *πολυκοιρανίη* für *πολυκοιρανία* nur mit Bedenken. Sehr häufig aber lesen wir bei F. Verbindungen, die während der Blütezeit der griechischen Litteratur entweder gar nicht oder in wesentlich verschiedenem Sinne gebraucht worden sind. *Ῥήγνυμι τεῖχος* bedeutet „ein Loch in eine Mauer reifsen, sie durchbrechen", *διαρρήγνυμι τ.* sie auseinander reifsen; F. verwendet beides für „eine Mauer niederreifsen, sie zerstören". *Τὸν βίον τελῶ* lesen wir vereinzelt bei Dichtern als gewählteren Ausdruck für *διατελῶ*; bei F. wie auch das absolute *τελῶ* für *τελευτῶ (τὸν βίον)*. *Πόλεμον ἐκφέρω*, sonst von dem gesagt, der die eigenen Grenzen überschreitet und in Feindes Land eindringt, soll von den Soldaten des Menon und Klearchos gebraucht werden, die in dem gemeinschaftlichen Lager zu Thätlichkeiten überzugehen drohen. *Τὰ ἀμφὶ τάξεις*, die Wissenschaft des Offiziers, von Nikias im Laches des Plato als die Wissenschaft bezeichnet, die von der *ὁπλομαχία* zur *στρατηγία* überleitet, wird von F. auch der Dienst des gemeinen Soldaten genannt. *Μεταβάλλειν* lesen wir sonst absolut gebraucht in der Bedeutung „seinen Sinn ändern", bei F. soll es mit Objekt für „umstimmen" verwendet werden. *Ἀνατιθέναι* mit dem Acc. eines Opfertieres scheint mir bedenklich, *τὸ γένος ἕλκειν ἀπό* nicht mustergültig. Gegen die Syntax verstofsen, von mindestens zweifelhaften Stellen abgesehen: *Νόμος ἦν Θηβαϊκός, ὅτι οὐκ ἔξεστιν ἀνδρὶ Θηβαίῳ ἐκθεῖναι τέκνον* S. 27. *Οὐκ ἔστιν ἄνθρωπος ᾧ μὴ κακὰ πολλὰ διδῶσιν οἱ θεοί* S. 36 (ähnlich S. 19). *Ἀντιστήσομαί σοι, ἐὰν τῆς ἴσης*

μοι μὴ μεταδῷς und *Συμμάχους τῆς ἴσης καὶ ὁμοίας πάντας μετέχειν δεῖ* S. 44 (vgl. Kühner, Ausf. Gr. d. gr. Spr. § 416 1, Anm. 1). Endlich die Wortstellung in *ἡ στρουθὸς μεγάλη, ἡ στολὴ γυναικεία, ὁ σεισμὸς γῆς*. Verdruckt sind wohl *Σύριοι* S. 80, *Πίτταχος* S. 97, *Εὐριδίκη* S. 104, (*παραθέντες* für *παρεθέντες* S. 44).

Ohne noch die den Stücken vorangeschickten lexikalischen und syntaktischen Unterstützungen nach ihrem didaktischen Werte zu besprechen, fasse ich mein Urteil in folgende Worte zusammen: wem ein Übungsbuch genügt, das den Lehrstoff in praktischer Anordnung vorführt, wird durch F.s Arbeit im wesentlichen befriedigt werden; wer dagegen verlangt, dafs ein solches Buch zugleich durch seinen Inhalt eine Schule der Wahrheit, durch seine Form eine Schule des Geschmackes werde, wird lieber zu andern Büchern greifen.

Züllichau. P. Weifsenfels.

Ernst Ziegeler, Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für Tertia und Untersekunda. I. Zweite, verbesserte Auflage. Paderborn, F. Schöningh, 1891. XIV u. 86 S. 8. 1,20 M.

Der anerkennenden Beurteilung der ersten Auflage (1886) durch R. Jonas in dieser Zeitschr. 1886 S. 458 ff. kann ich mich nur anschliefsen. Die zweite, dem Andenken Paul Klauckes gewidmete Auflage „ist im einzelnen vielfach gebessert, auch sind einige Themen, die sich als unpassend erwiesen hatten, durch andere ersetzt worden; dagegen hat der Gesamtcharakter der vorliegenden Sammlung keine Änderung erfahren.“ Es werden jetzt 156 disponierte Themen geboten und zwar 9 aus Nepos, 54 aus Cäsars bellum Gallicum, 7 aus dem bellum civile, 14 aus Livius XXII, 4 aus Ovids Metamorphosen, 15 aus Xenophons Anabasis, 19 aus der Odyssee, 15 aus Uhland und 19 aus Schiller. „Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen.“ Über die Art der Vorbereitung der Schüler auf die häusliche Ausarbeitung der deutschen Aufsätze bemerke ich Folgendes.

Der Verfasser sagt in der Vorrede zur ersten Auflage, er habe in den hier in Frage kommenden Klassen folgenden Weg eingeschlagen. „In der ersten Stunde wurden die Schüler mit dem Thema bekannt gemacht und aufgefordert, sich dasselbe für die nächste Stunde einmal durch den Kopf gehen zu lassen (!). Hier wurde sodann durch gemeinsame Thätigkeit von Lehrer und Schülern der Stoff zusammengebracht und geordnet, worauf die so gefundene Disposition den Schülern diktiert wurde. Nach dieser hatten dieselben dann den Aufsatz auszuarbeiten“ (S. VI). Mir hat sich folgende Art der Vorbesprechung bewährt. Ohne das Thema zunächst zu nennen, wird der zu behandelnde Stoff nach den

Gesichtspunkten besprochen, welche das Thema herauszuheben auffordert. An die Zusammenfassung des Gefundenen durch die Schüler schliefsen sich die Fragen: Wie wird nun wohl das Thema unseres nächsten Aufsatzes lauten? Wie wird es zu disponieren sein? Diese Fragen werden natürlich nicht formell, wohl aber materiell richtige Beantwortung nicht nur durch die Besten finden. Nun wird der Wortlaut des Themas diktiert, die Disposition aber mit I, II, a, b, c. u. s. w. und den Schlagworten nur an die Wandtafel geschrieben, ihre häusliche Reproduktion dem Gedächtnis der Schüler zugemutet. In der nächsten deutschen Stunde ist der Aufsatz abzuliefern. — Wie ich durch einen erfahrenen Lehrer des Deutschen auf diesen Weg gewiesen bin, so hat er mich in den Tertien stets zum Ziele geführt. In Untertertia mag ein nochmaliger Vortrag an dem Faden der Disposition durch die Gewandtesten die Vorbesprechung schliefsen.

Eberswalde. H. Winther.

W. Heinzelmann, Goethes Iphigenie. Ein Vortrag. Erfurt, H. Neumann, 1891. 38 S. 8.

In lebhafter, des rhetorischen Schmuckes nicht entbehrender Darstellung würdigt Redner zuerst die litterarhistorische Bedeutung und die Entstehung des Dramas (S. 4—9), entwickelt sodann an der Hand des Werkes selbst die Grundgedanken (S. 9—34), um mit einem nachdrücklichen Worte über den Wert desselben zu schliefsen.

Der Schwerpunkt des ganzen Vortrages liegt im zweiten Teil, in der Analyse des Inhaltes, des eigentlichen Gehaltes der Goetheschen Dichtung. Es ist dem Verf. wohl gelungen, den religiösen Grundgedanken und sittlichen Kern des Stückes herauszuheben. Iphigenie ist in der That die „vollkommenste poetische Verkörperung nicht blofs der schönen Menschlichkeit im oberflächlichmodernen Sinne, sondern der reinen Menschlichkeit im Sinne Goethes, der unter dem Rein-Menschlichen, wie er ausdrücklich in seinen Gesprächen mit Eckermann erklärt, nicht blofs das Sittliche versteht, sondern zugleich das Religiöse in diesen Begriff einschliefst.“ Hier ist mehr als „Nathan der Weise“ mit seiner Abflachung und Auflösung aller positiven Religion, dieses „verfehlte Tendenzstück, das weder vor den Forderungen der Ästhetik noch der sittlichen Idee bestehen kann“ (L. Wiese). Hier quillt die tiefe reine Menschenliebe aus dem Glauben an die sühnende, rettende, heilende Gottesgnade. Warum sträubt man sich so gegen die Anerkennung einer göttlichen Gnadenwirkung? Weil man damit ein Wunder, Magie und Zauber statuieren würde? Nicht doch. „Märchen noch so wunderbar, Dichterkünste machen's wahr.“ Der Dichter hat alles psychologisch erklärt, alles von innen heraus

wohl motiviert. Aus ihrem Glauben, ihrer Liebe schöpft Iphigenie in heifsem Gebet und Flehen die Kraft zur Entsühnung und Heilung des fluchbeladenen, todkranken Bruders. Nicht saftloses allgemein-religiöses, sondern heilkräftiges christlich-religiöses Leben pulsiert in den Adern dieser griechischen Priesterin mit dem goldenen deutschen Gemüte. Wer nichts weifs oder nichts wissen will von den christlichen Begriffen der Schuld und Sühne, der Gnade und Sündenvergebung, der Bufse, des Glaubens, des Gebetes: der erschöpft den tiefen Gehalt dieser Dichtung nicht. Es ist ja wahr, was Heinzelmann geltend macht: „Im streng positiv-biblischen Sinne kann nichts als christlich gelten, was nicht direkt Christus selbst irgendwie zum Inhalt und Gegenstand hat, denn ein Christentum ohne Christus ist ein hölzernes Eisen. Und persönliches Christentum im vollen, entschiedenen Sinne giebt es nicht ohne den Glauben, die bewufste, persönliche Hingabe an Christus nicht blofs als geschichtliche Persönlichkeit, als höchstes religiöses Vorbild, sondern zugleich als ewige Persönlichkeit, als den wahren und einzigen Mittler des Heils.“ Aber hätte Goethe eine Gestalt wie Iphigenie schaffen können, ohne ein Bild des Erlösers in seiner Seele zu tragen? Freilich werden uns nicht die christlichen Heilsthatsachen und der Heiland selbst vorgeführt, aber um die Mysterien des christlichen Glaubens bewegt sich das Leben des Stückes recht eigentlich. Wir atmen unter diesen Heiden die Luft einer christlichen Welt. Nur möchte ich mit Heinzelmann nicht sagen, das Werk sei protestantisch - christlich „bis auf die Knochen“. Das scheint mir eine, noch dazu nicht geschmackvolle Übertreibung. Ebenso möchte ich vor einer Betonung des apologetischen und paränetischen Wertes unserer Tragödie vor den Schülern warnen. Man lasse die Sache selbst in ihrer stillen Gröfse wirken und mache das Katheder nicht zur Kanzel, die leider oft genug zum Katheder gemacht wird. Sehr fruchtbar habe ich in diesem Betracht die Vergleichung der Goetheschen Iphigenie mit der griechischen Tragödie, namentlich der Orestie des Äschylus gefunden. Vgl. H. Stier, Orests Entsühnung im antiken Drama und bei Goethe (Programm von Wernigerode 1881) und „Zeitfragen des christlichen Volkslebens“ Heft 46.

Blankenburg a. Harz. H. F. Müller.

---

1) **W. Bertram, Exercices de style français. Sammlung von Übungsaufgaben zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Französische für den Schul- und Privatgebrauch. Bremen, M. Heinsius' Nachfolger, 1890. II und 138 S. 8.**

Das Buch unterscheidet sich in einem Punkte zu seinem Vorteil von den meisten ähnlichen: es ist leicht. Und doch sind die Übungen, soviel ich sehe, französischen Schriftstellern entnommen.

Die Auswahl aus den für die Schule in Betracht kommenden Stilgattungen genügt. Das vom Verf. augenscheinlich beabsichtigte Französisch, das die Übertragung seiner Stücke ergiebt, ist modern und französisch gefärbt. Aber der Text des Buches ist nicht in gutem Deutsch geschrieben: „Bemerket die Gestalt des Landes" für „achtet auf"; „der Ocean zeigt an seinen Küsten die (Meerbusen)", wo schon die angegebene Vokabel *produire* das deutsche „bildet" bringen mufste; „Die Seine ergiefst sich durch eine breite Mündung" anstatt „in"; „Friedrich II., zubenannt der Grofse"; „der Feldzug eröffnete sich", ferner dafs Frankreich als „unser teures Frankreich", „unser schönes Vaterland" bezeichnet ist, kann nicht als deutscher Stil anerkannt werden. Es sind das nicht etwa Einzelheiten, die aus Versehen mit untergelaufen sind, sondern der Stil des ganzen Buches ist derselbe. — Schlimmer ist folgende Stelle. Der 6. Abschnitt, „von den wesentlichen Eigenschaften des Stils", der von der Präzision des Ausdrucks handelt, fängt mit folgenden beiden Fragen an: „Worin besteht die Bestimmtheit? — Welcher Übelstand ergiebt sich aus der Präzision?" Dabei ist für „Bestimmtheit" die Vokabel *précision* ausdrücklich angegeben. — „Sie gefiel sich in gehaltvollen Lesungen" und ähnliches Deutsch ist doch wohl nicht erträglich. Man könnte darüber hinwegsehen, wenn das Deutsch, das ins Französische übertragen werden soll, ein wenig zurechtgemacht ist; denn die gröfsere Geschwindigkeit des Übersetzens und die gröfsere Menge des auf diese Weise dem Schüler durch die Feder gehenden guten Französisch könnte wohl als eine Art Ersatz für das gelten, was heute allgemein als einzig zu empfehlende Stilübung betrachtet wird, nämlich bestes Deutsch in bestes Französisch zu übertragen. Wenn aber der Stil eines stilistischen Übungsbuches fast durchgängig ohne Sorgfalt gestaltet ist, dann kann durch das Deutsch ebensoviel Schaden angerichtet werden, wie durch das gute Französisch genützt wird. Und wie hat man sich die Übertragung der französischen Schriftsteller in der Lektüre gedacht? Soll wirklich *La campagne s'ouvrit en 1758* übersetzt werden: „Der Feldzug eröffnete sich 1758?" Mag auch die Forderung von der Centralisation des Unterrichts sehr viel leichter ausgesprochen als erfüllt sein, Lektüre und Stilübungen in derselben Sprache zu centralisieren wird jedem Lehrer bei einigem guten Willen gelingen. Der Vorwurf, durch lateinisch gefärbtes Deutsch bei den lateinischen Stilübungen werde der natürliche deutsche Stil der Gymnasiasten verdorben, ist durch die thätige Aufmerksamkeit, die von den Gymnasiallehrern diesem Gegenstande seit Jahren geschenkt wird, zum gröfsten Teil nicht mehr berechtigt. Dem vorliegenden Buche kann dieser Vorwurf nicht erspart werden.

---

2) **Albert Godart, Abrifs der Aussprache der französischen Sprache zum Gebrauche für Deutsche.** Leipzig, Eduard Baldamus, 1890. 64 S. 8.

Godart ist Franzose und besäfse als solcher wohl die praktischen Kenntnisse, die einer braucht, um ein Buch über die Aussprache des Französischen zu schreiben, wenn ihm nicht alle andern, zum Teil noch wichtigeren Eigenschaften, die dazu erforderlich sind, gänzlich abgingen, vor allem die Kenntnis der deutschen Sprache, eine wissenschaftliche Übersicht über das Gebiet, welches er behandeln will, und die Fähigkeit und Kenntnisse zur Anordnung seines Stoffes. Sein Deutsch ist stark französisch gefärbt; indessen würde der Deutsche ja Wendungen wie „diese Unregelmäfsigkeit erklärt sich nicht“ oder „solcher Gestalt ist der Wert von . . .“ noch verstehen und ertragen, wenn nicht falsche Ausdrücke mit richtigen für genau dieselbe Sache in wüstem Durcheinander wechselten. Godart kennt z. B. das Wort „Aussprache“, wie der Titel zeigt; im Werke selbst braucht er dafür „Betonung, Ton, Bedeutung“ u. a. Den Ausdruck „Modulation“ will er ins Deutsche übersetzen und sagt „Übergänge“. Das Wort „Accent“ steht bei ihm in allen möglichen Bedeutungen, ohne dafs auf den grofsen Unterschied in der Bedeutung hingewiesen wird. — Von der wissenschaftlichen Seite seines Stoffes weifs er rein nichts: „Laut“ und „Buchstabe“ gehen ihm fortwährend durcheinander. Er schreibt: „J steht vor i nur einer Elision zufolge: j'ignore; es ersetzt (!) dann das Fürwort je. Dieser Konsonant ist gleichbedeutend (!) mit ge vor e und i.“ Jeder Abschnitt über einen Konsonanten fängt an: „B hat die Betonung be“; „c hat als eigentliche Betonung die von que“; m hat die Betonung me“ und ähnlich. Er sagt, der Buchstabe *k* finde sich, aufser in *kyrielle*, nur in einigen Wörtern, welche aus „nordischen, orientalischen oder der bretannischen Sprache kommen“; das Deutsche oder germanische Sprachen sind als besondere für ihn nicht vorhanden. Folgende Regel verstehe ich gar nicht: „R ist nicht hörbar am Ende von mehrsilbigen Wörtern auf er, vor denen nicht unmittelbar f, m oder v vorhergeht.“ — Endlich die Anordnung des Stoffes betreffend, so ist eine Übersicht über das Gebotene selbst für den Kenner kaum zu gewinnen. Das Ganze sieht aus, wie eine ohne alle Sorgfalt unter die Rubriken der 25 Buchstaben des Alphabets gebrachte Sammlung ganz unwissenschaftlicher, beim Privatunterricht entstandener Beobachtungen und Winke eines maître, der auf jede solche Beobachtung unendlich stolz ist. Ein Beispiel genüge: „Vielfach täuscht man sich über den Gebrauch von y und schreibt Hyppolite, Hyppocrate anstatt Hippolyte, Hippocrate. Als Regel gilt, dafs, wenn das Wort zwei p verlangt, stets i und nicht y, wenn das Wort dagegen nur ein p hat, y und nicht i zu schreiben ist.“

Berlin. Otto Kabisch.

H. Prutz und H. Schiller, Leitfaden für den geschichtlichen Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Erster Teil. Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte des Altertums, von H. Schiller. Berlin, Grotesche Verlagsbuchhandlung, 1891. VI u. 290 S. 8.

Das Bestreben, die neueren methodischen Grundsätze auch in den Schulbüchern mehr zur Geltung zu bringen als bisher, läfst das Erscheinen eines neuen Leitfadens für den Unterricht in der alten Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten trotz der bereits vorhandenen grofsen Auswahl von vornherein als begründet erscheinen. Ja der Umstand, dafs unsere Zeit nunmehr gebieterisch eine wesentliche Beschränkung der alten Geschichte in den höheren Schulen fordert, macht eine weise Auswahl des Stoffes auch für den Leitfaden notwendig. Gerade diese Auswahl wird zur Zeit für alle Herausgeber von Leitfäden der alten Geschichte für die obere Stufe eine völlig neue und dabei die wichtigste und schwierigste Aufgabe bilden, die aber gelöst werden mufs und zweifellos auch gelöst werden wird.

Auch Schiller hat in der Vorrede seines Leitfadens die Wichtigkeit dieser Aufgabe gewürdigt, da er an die Spitze den Satz gestellt hat: „Dieses Lehrbuch will eine so bedeutende Verringerung des Stoffes der alten Geschichte herbeiführen, wie es bis jetzt noch nicht geschehen ist.“ Prüfen wir zunächst, inwieweit es dem geschätzten Verfasser gelungen ist, dieser ersten und wichtigsten Aufgabe in seinem Leitfaden zu genügen.

Es ist richtig, dafs in einzelnen Gebieten dieses Leitfadens eine bedeutende Verringerung des Stoffes herbeigeführt ist, z. B. in der orientalischen Geschichte, römischen Königsgeschichte, sowie überhaupt in der Kriegsgeschichte. Auch sind im allgemeinen der Versicherung Schillers gemäfs manche Namen, Thatsachen und besonders Jahreszahlen weggefallen. Dafür ist indessen manches auch breiter dargestellt und manches ganz neu hinzugekommen, so dafs Sch. selbst in seinem Vorwort zugestehen mufs, dafs sein Leitfaden „an Umfang hinter anderen Lehrbüchern nicht zurücksteht“. Ja es ist nicht schwer nachzuweisen, dafs derselbe manche Hülfsbücher, die auch für die oberen Klassen verfafst sind, an Seitenzahl nicht unerheblich übertrifft. Während Schillers Leitfaden ohne Register 284, mit demselben 290 Seiten zählt, umfafst z. B. der die alte Geschichte enthaltende erste Teil der Hülfsbücher von Herbst 211 Seiten, und die beiden Teile der alten Geschichte in den neuen Hülfsbüchern vom Gymnasialdirektor Abicht (Heidelberg, Winter, 1889) bieten einschliefslich der Zeittafeln zusammen nur 168, ja die alte Geschichte in dem Grundrifs der Weltgeschichte für Gymnasien u. s. w. von Professor Dr. Schmidt (Leipzig, Teubner) sogar nur 138 Seiten. Auf die Frage, weshalb Schiller die gerade jetzt sehr zeitgemäfse Beschränkung des Umfanges eines historischen Leitfadens für die alte Geschichte thatsächlich nicht zur Ausführung gebracht hat, giebt er selbst in

seinem Vorwort die Antwort. Dafs sein Leitfaden an Umfang hinter anderen Lehrbüchern nicht zurückstehe, komme erstens daher, „dafs versucht worden ist, eine ausführlichere, für die Schüler überall verständliche und gut lesbare Darstellung, namentlich aber auch von den bedeutendsten Persönlichkeiten Charakteristiken und von den geographischen Schauplätzen Bilder zu geben, welche einigermafsen anschaulich sind." Der zweite Grund lautet folgendermafsen: „Sodann ist die Kaiserzeit in ausgedehnterer Weise als dies bis jetzt der Fall war berücksichtigt, und auch die Geschichte der germanischen Einwanderung aufgenommen worden; sie gehört der römischen, nicht der deutschen Geschichte an."

Was zunächst die erste Begründung für den grofsen Umfang des Buches angeht, so stimme ich dem Herrn Verfasser insoweit vollkommen bei, dafs ein historischer Leitfaden überall verständlich und gut lesbar sein mufs. Allerdings ist die zu kurze und verstümmelte Satzform, wie sie in den ersten Auflagen der Hülfsbücher von Herbst zu Tage trat, zu verwerfen. Auch ist eine Darstellungsform, wie wir sie bei A. Wittneben (Tafelförmiger Leitfaden. Leipzig, Bädeker, 1890) finden, zufolge des zu weit getriebenen und oft störenden Schematismus nicht empfehlenswert. Aber für die „ausführlichere und gut lesbare Darstellung mit Charakteristiken" und anschaulichen geographischen Bildern, wie wir sie in Schillers Leitfaden finden, kann ich mich ebenso wenig erklären, da es sich dem zeitgemäfsen Bedürfnis entsprechend gerade um einen knappen Leitfaden handelt, der, wie Prutz im Vorwort zum zweiten Teil sehr richtig bemerkt, „eine etwas ausführlich gehaltene Disposition" bieten soll. Der historische Leitfaden wird sowohl in der Satz- als Darstellungsform eine Mittelstellung einnehmen müssen zwischen den reinen Tabellen und einer ausführlicheren Darstellung, was z. B. in dem angeführten Leitfaden von Abicht im allgemeinen richtig durchgeführt ist. Die „ausführlichere Darstellung" u. s. w. mufs dem Vortrage des Lehrers überlassen bleiben, der durch ein Lehrbuch weder ersetzt werden kann, noch gehemmt werden darf. Man vergleiche z. B. die eingehenden Schilderungen über Staatsform und Verfassung, namentlich in Athen und Rom, selbst in der Kaiserzeit[1]), die ganze römische Kaisergeschichte (S. 219 bis 284).

Wird der Lehrer dies alles auch nur ähnlich ausführlich berücksichtigen können, zumal wenn der Unterricht in der alten Geschichte gekürzt wird! Doch Schiller sucht selbst einen Aus-

[1]) Ich bin mit der Forderung Sch.s völlig einverstanden, dafs „der Schüler beim Verlassen der Schule eine klare Anschauung besitzen mufs, wie sich der alte, mittelalterliche und moderne Staat von einander unterscheiden" (Zeitschr. f. d. Gymn.-Wes. 42, S. 403). Dies ist indessen viel eher möglich, wenn die Verfassungsgeschichte kurz, dazu gleichmäfsig nach übereinstimmenden Grundsätzen und recht klar dargestellt wird, wie ich dies in dieser Zeitschrift 45, S. 156—158 nachgewiesen habe.

weg: „Was den Gebrauch des Buches betrifft", sagt er in seinem Vorwort, „so ist nicht daran gedacht, dafs alles, was in demselben steht, in dem Geschichtsunterrichte einer bestimmten Klasse behandelt werden solle". Die Schwierigkeit einer Auswahl aus einem reichen Stoffe hätte man dem Lehrer, namentlich dem Anfänger in einem neuen Leitfaden gern erspart gesehen. In einzelnen Gebieten, z. B. betreffend die Kulturgeschichte, wird sich diese Auswahl leicht bewerkstelligen lassen. Indessen im allgemeinen ist gerade bei der zusammenhängenden „gut lesbaren Darstellung und der ausgedehnten Gruppendarstellung" Schillers eine Beschränkung des Stoffes oft sehr schwierig, bisweilen gar nicht durchführbar, weil dadurch der ganze Zusammenhang gestört wird.

Mit der „ausführlicheren" „gut lesbaren Darstellung" hängt zweifellos noch folgender ebendaselbst ausgesprochener Zweck Schillers zusammen: „Wenn der Schüler nach Mafsgabe der Lehrpläne von 1882 durch den Geschichtsunterricht befähigt werden soll, die bedeutendsten klassischen Geschichtswerke mit Verständnis zu lesen, so mufs ihn die Schule auch schon für die Auffassung und Behandlungsweise, die er dort findet, mehr vorbereiten, als dies bis jetzt geschieht. Ich habe zu diesem Zwecke mich in der Darstellung und selbst im Wortlaut enge an die besten gröfseren Werke (von Curtius, Duncker, Holm, Mommsen) angeschlossen und hoffe, dafs dies kein Nachteil für das Buch sein wird." Dafs Schiller für einen sicherlich guten Gedanken der Lehrpläne von 1882 eintritt, ist sehr anerkennenswert. Auch ich bin der Ansicht, dafs die Schule die Aufgabe hat, den Schülern die neuen gesicherten Resultate wissenschaftlicher Forschung vorzutragen und dieselben „für die Auffassung und Behandlungsweise" der bedeutendsten klassischen Geschichtswerke vorzubereiten. Dafs letzteres „bis jetzt" in den höheren Schulen nicht in genügender Weise geschieht, ist dabei freilich von Sch. ohne Beweis angenommen. Wesentliche Klagen sind nach dieser Richtung durchaus nicht hervorgetreten. Referent kann bezeugen, dafs seine Schüler schon bisher imstande gewesen sind, diese Werke mit Verständnis zu lesen. Wenn Sch. aber glaubt, dafs er durch den Anschlufs seines Leitfadens in der Darstellung und im Wortlaut an die besten gröfseren Werke die Schüler für die Auffassung und Behandlungsweise jener Werke mehr vorbereiten werde, als dies bis jetzt geschieht, so scheint er doch die Wirkung eines solchen Leitfadens in dieser Beziehung zu überschätzen und zugleich den eigentlichen und ersten Zweck eines historischen Leitfadens etwas in den Hintergrund treten zu lassen. Historisches Verständnis und historischer Sinn, sowie Interesse für die gröfseren historischen Werke wird nur durch anregenden Unterricht des Lehrers erzeugt, nimmermehr durch einen historischen Leitfaden! Hat der Geschichtslehrer seiner Aufgabe genügt, so werden die Schüler von selbst direkt zu den klassischen Ge-

schichtswerken greifen, die in den Bibliotheken der oberen Klassen vorhanden sind. So finde ich auch die entgegengesetzte Motivierung des Professors Prutz im Vorwort zum zweiten Teil dieses Leitfadens, dafs nicht der Schüler, sondern der Lehrer „durch die geflissentlich beibehaltenen wörtlichen Anklänge an hervorragende Werke gemahnt werden wird“, eher verständlich, wenngleich nicht verkannt werden kann, dafs die vom Herrn Universitäts-Professor ebenda für die Geschichtslehrer freundlichst ausgesprochene Mahnung in Wirklichkeit auch nur für die Schüler desselben bestimmt zu sein scheint[1]).

Es hat sich also für uns ergeben, dafs weder die „ausführlichere Darstellung“ noch der enge Anschlufs „in der Darstellung und selbst im Wortlaute an die gröfseren Werke“ für einen Leitfaden notwendig oder besonders wünschenswert sind.

Ich komme zum zweiten von Schiller angeführten Grund, weshalb sein Leitfaden an Umfang hinter anderen Lehrbüchern nicht zurückstehe, zur Aufnahme der Kaiserzeit „in ausgedehnterer Weise“. So sehr ich diese Geschichtsperiode in wissenschaftlicher Hinsicht schätze und auch beim Unterrichte berücksichtige, vermag ich mich doch nicht davon zu überzeugen, dafs eine so eingehende Behandlung der ganzen Kaiserzeit in die Schule gehöre, wie Sch. es wünscht, und selbst seine eingehende Begründung im 41. Jahrgang der Zeitschr. f. d. Gymn.-Wes. S. 8 bis 21, auf die er sich in der Vorrede zu seinem Leitfaden beruft, hat mich in meiner Ansicht nicht wankend gemacht. Diese Erklärung bedarf um so mehr einer näheren Begründung, als diese ganze Frage zugleich für den Unterricht in der germanischen Geschichte von sehr grofser Bedeutung ist.

1) Sch. hat a. a. O. zur Unterstützung seiner Ansicht, dafs die republikanische Geschichte Roms nicht „allein für den Unterricht der heranwachsenden Jugend geeignet sei“, folgende drei Gründe angeführt: „Einmal ist ihre unmittelbare Nachwirkung auf das Mittelalter auf dem Gebiete des Staates gering, sodann fehlt ihr durchaus die religiöse Anknüpfung an die späteren Perioden, und endlich tritt das neue staaten- und in gewissem Sinne auch religionsbildende Element des Germanentums so gut wie gänzlich zurück“. In ähnlichem Sinne hat sich Sch. auch in seinem Handbuch der praktischen Pädagogik S. 504 ausgesprochen

1) Die Stelle bei Prutz a. a. O. lautet vollständig: „Ohne besondere Litteraturnachweise für seine Vorbereitung auf den Vortrag ausdrückliche Anweisung zu erhalten, wird der Lehrer, der ordentlich Geschichte studiert hat, an mehr als einer Stelle durch geflissentlich beibehaltene wörtliche Anklänge an hervorragende Werke gemahnt werden, die er früher mit Lust und Liebe durchgearbeitet, und wo er sich auch jetzt über schwierige Fragen Rat und zu anschaulicher Schilderung das nötige Material zu holen hat(!).“

und daselbst offen erklärt: „Letztere (die Kaisergeschichte) verdient mindestens ebenso sehr eine Kenntnisnahme seitens der Schüler, als die republikanische; denn sie enthält die sämtlichen Grundlagen der modernen Zeit“. Hierdurch dürfte Sch. den hohen Wert der Geschichte Roms bis zur Kaiserzeit doch zu sehr in den Hintergrund gerückt haben. Wir führen unserer Jugend vor allem deshalb gerade die Blütezeit sowohl Roms als Griechenlands vor, um ihr zu zeigen, was ein Volk bei unermüdlicher Arbeit auf sittlicher Bahn zu leisten imstande ist und sie zum besseren Verständnis der alten Schriftsteller und der Blüte der alten Kultur zu befähigen, welche auf unser Volk einen so hervorragenden Einflufs ausgeübt hat und noch ausübt. Dafs vollends die römische Kaiserzeit „die sämtlichen Grundlagen der modernen Zeit enthält“, mufs entschieden bestritten werden. Dafs sie für das frühere Mittelalter von grofser Bedeutuug gewesen ist, bestreitet niemand. Dafs aber die Rücksicht auf einzelne Verhältnisse des Mittelalters uns veranlassen soll, in den höheren Schulen einer Zeit des Verfalls in der Kaisergeschichte nach Schillers Leitfaden 63 Seiten zu widmen, ist sicherlich eine zu weit gehende Forderung. [1])

2) Auch scheint mir Sch. überhaupt von falschen Voraussetzungen auszugehen, wenn er einerseits betont, dafs eine eingehende Behandlung der Kaiserzeit zum Verständnis namentlich des Germanentums notwendig ist, und andererseits behauptet: „Nach altphilologischer Anschauung hört die römische Geschichte mit Augustus auf“ (Handbuch S. 504). Dem gegenüber mufs hervorgehoben werden, dafs die römische Kaisergeschichte sowohl als auch die Geschichte der Germanen während der Kaiserzeit jetzt in den Gymnasien ungefähr in folgender Weise behandelt wird. Die Kaisergeschichte des ersten Jahrhunderts oder doch mindestens des julisch-klaudischen Hauses wird einerseits in historischen Stunden wenn auch nicht gleichmäfsig, so doch eingehend vom römischen Standpunkt aus berücksichtigt. Dafs die Zeit des Augustus besonders in den Vordergrund gestellt wird, bedarf keiner Begründung. Dazu wird dieser Unterricht in den lateinischen Stunden der Prima durch die Lektüre des Horaz und Tacitus sehr wesentlich unterstützt und vertieft. Namentlich werden die Primaner in die genaue Kenntnis germanischer Geschichte und germanischer Zustände während des ersten Jahrhunderts der

---

[1]) Auch ist der römischen Kaiserzeit im Geschichtsunterricht nicht etwa ausnahmsweise eine Zurücksetzung zu teil geworden. Die Zeit des Verfalls wird in der Schule mit Recht überall in den Hintergrund geschoben, z. B. in der Diadochenzeit, ferner nach Klodwig, nach Karl d. Gr., im Interregnum. Und doch kann nicht behauptet werden, dafs in allen diesen Abschnitten keine Grundlagen für die Entwickelung der folgenden Zeit liegen. *Dafs die* Ursachen des Verfalls in der Schule überall deutlich *hervorgehoben werden*, ist selbstverständlich.

Kaiserzeit sowohl in historischen Stunden durch die Vorträge des Lehrers, als auch im lateinischen Unterricht durch die Lektüre des interessanten römischen Historikers Tacitus eingeführt. Speziell die eingehenden und lebendigen Darstellungen, welche der Primaner in der Germania über die Sitten und Gebräuche der alten Germanen, in den Annalen über die Heldenthaten des Armin, in den Historien über die Freiheitskämpfe des Civilis liest, können von keinem Geschichtslehrer übertroffen werden. Wo der Geschichtslehrer der Prima zugleich Lehrer des Lateinischen dieser Klasse ist, da wird diese Verbindung besonders fruchtbar sein. Die nach dem ersten Jahrhundert folgende Geschichte der Kaiserzeit wird in der Regel, wie die germanische Geschichte überhaupt, vom germanischen Standpunkt aus und dazu kurz gruppierend behandelt, z. B. nach den Hülfsbüchern von Herbst in folgenden kurzen, aber klaren Bildern: „Friedliche Beziehungen zwischen Römern und Deutschen", „Der Markomannenkrieg", „Neue Völkerbildungen in Deutschland", „Der Grenzkrieg" (im 3. Jahrhundert), „Ausbreitung und Verfassung der christlichen Kirche", „Die Völkerwanderung bis zum Ende des Weströmischen Reiches", „Italien nach der Völkerwanderung". Diese bisherige Behandlung schliefst eine Vernachlässigung oder gar eine völlige Zurücksetzung der römischen Kaisergeschichte auch für das 2. bis 5. Jahrhundert gänzlich aus. Die Bedeutung Konstantins, das Verhältnis des römischen Ost- zum Westreiche, das älteste Städtewesen in Deutschland, die römische Provinzialverfassung, der Grenzschutz und Grenzverkehr und die sonstigen Forderungen Schillers können auch bei der bisherigen Behandlung zum gröfsten Teil gar nicht umgangen werden und werden thatsächlich fast ohne Ausnahme sehr wohl berücksichtigt, indessen mit Recht nur kurz und vom germanischen Standpunkt aus. Auch das Christentum wird in historischen Stunden in dieser Periode wie später gebührend gewürdigt, wenn auch selbstverständlich nur vom staatlich-politischen Standpunkt aus, da die sonstigen Verhältnisse in erster Reihe den Religionstunden zufallen. — Dafs aufserdem bei der Durchnahme der älteren germanischen Geschichte die wichtigsten Resultate der prähistorischen Forschungen und der Sprachvergleichung in der Prima kurz berücksichtigt werden, halte ich für seilbstverständlich. — Diese Behandlung der römischen Kaisergesch chte und der germanischen Wanderungen und Zustände während derselben, wie wir sie jetzt wohl in den meisten Gymnasien antreffen, ist nicht auf eine Vernachlässigung zurückzuführen, sondern es hat sich dieselbe aus einer längeren pädagogischen Praxis mit Notwendigkeit ergeben, sie ist das Resultat einer gesunden organischen Entwickelung. Auch sind bisher wesentliche Klagen über die Beschränkung der römischen Kaisergeschichte und über einen daraus sich ergebenden Mangel an Verständnis in den Verhältnissen des germanischen Mittelalters in

den höheren Schulen, abgesehen von Schiller, meines Wissens nicht erhoben worden.

Diese Darlegungen führen zu dem Resultat, dafs die Voraussetzungen Sch.s nach diesen beiden Richtungen hin für unsere Gymnasien durchaus nicht allgemein gültig sein können.[1])

3) Prüfen wir nun, wie Sch. seine Grundsätze in seinem Leitfaden praktisch durchgeführt hat. Wie ich bereits unter 1) kurz dargelegt, ist Sch. sowohl in seinem Aufsatz (Zeitschr. f. d. Gymn.-Wes. 41, S. 8 ff.) als auch in seinem Handbuch S. 8 wesentlich durch die Rücksicht auf das Mittelalter zur Forderung der ausführlicheren Behandlung der römischen Kaiserzeit geführt worden. So sagt er im Handbuch a. a. O.: „Wer vermag die Verfassung der germanischen Reiche zu erfassen, ohne dafs er den Prinzipat und die diokletianisch-konstantinische Verfassung mit ihrem Militär- und Verfassungssystem kennen gelernt hat?“ In seinem Leitfaden giebt Sch. nicht speziell die diokletianisch-konstantinische Verfassung, sondern auf S. 219 bis 235 die Reichsverfassung unter Augustus, von S. 225 bis 228 auch die Weiterentwickelungen der Verfassung bis auf Aurelian und darauf von S. 255 bis 261 die Verfassung des Diokletian und Konstantin. Die Verfassung des Augustus ist sicherlich für die römische Geschichte sehr wichtig und demgemäfs schon bisher in den Leitfäden und im historischen und philologischen Unterricht eingehend berücksichtigt worden. Auch die Weiterentwickelung unter den nächsten Kaisern mufs kurz angedeutet werden. Aber die von Sch. aufgeführten Verfassungsänderungen unter Trajan, Hadrian, Septimius Severus, Caracalla sind zum Verständnis der römischen Geschichte in den Schulen nicht von wesentlicher Bedeutung. Für das Verständnis der germanischen Verfassungen ist die römische Verfassung unter den zuletzt genannten Kaisern gänzlich unnötig. Schiller selbst hat in dem vorhin angeführten Citat für das Verständnis der germanischen Reiche nicht speziell die Kenntnis der Verfassung des Prinzipats, sondern der diokletianisch-konstantinischen Verfassung als nötig hingestellt. — Ferner ist die Zeit Diokletians und Konstantins allerdings in mehrfacher Hinsicht von sehr grofser Bedeutung gewesen. Aber dadurch ist noch nicht die eingehende Behandlung der diokletianisch-konstantinischen Verfassung auf fünf und einer halben Seite eines Leitfadens begründet. Auch die Rücksicht auf das von Sch. so betonte Verständnis der „Verfassung der germanischen Reiche“ erheischte nicht eine derartige Ausführlichkeit. Selbst in Schillers Leitfaden tritt der Einflufs auch dieser diokletianisch-konstantinischen Verfassung auf die germanischen Verhältnisse auffallend

[1]) Ist es in einzelnen Schulen wesentlich anders, als Referent es dargestellt hat, so mögen diese gemahnt werden, aber man stelle nicht ganz allgemein Behauptungen auf, die für die meisten nicht zutreffen!

in den Hintergrund. Dazu sind die dort berührten Thatsachen, dafs die Provinzialen zufolge der grofsen Steuerlast die Germanen als Befreier empfingen, ferner betreffend den Eintritt der Germanen in die römischen Legionen und betreffend das Beamtentum so leicht verständlich, dafs zur Erklärung längere Ausführungen im Sinne Sch.s nicht nötig erscheinen. Wozu, um nur ein Beispiel anzuführen, die Aufzählung der vielen Steuern, vom Grundbesitz, vom Wirtschaftsinventar (Kolonieen, Sklaven, Vieh), ferner Naturallieferungen für das Heer, die Beamten, den Hof, die beiden Hauptstädte (je nach der Landschaft Getreide, Vieh, Brennholz, Wein, Kalk u. s. w.) u. s. w. nebst Angabe über die Eintreibung u. s. w.!!

Die zweite Gruppe der Kaisergeschichte in Sch.s Leitfaden enthält „die Feststellung und Sicherung der Reichsgrenzen" S. 228 bis 241 und „die Berührung mit den Grenzvölkern" S. 261 bis 277. Die Ausdehnung der römischen Grenzen und Vermehrung der Provinzen bis auf Trajan, sowie darauf das Zurückweichen, namentlich den Germanen gegenüber, ist schon bisher in guten Leitfäden sowohl wie im Unterricht selbst kurz zur Darstellung gekommen. Referent kann bezeugen, dafs es ihm ein leichtes ist, an der Hand von Herbsts Hülfsbuch die Eroberung römischer Provinzen durch die Germanen mit Dacien und den Zehntlanden beginnend im Unterricht in gruppierender Weise zusammen zu fassen. Durch Schillers ausführliche Darstellung wird dies durchaus nicht erleichtert. Namentlich sind aber die verschiedenen Neugestaltungen der römischen Grenzen in Asien unter Hadrian, Marc Aurel, Septimius Severus in einem Leitfaden vollständig überflüssig. Von S. 263 bis 277 giebt Sch. die Wanderungen der Germanen seit dem Auftreten der Hunnen in Europa bis einschliefslich zum Eindringen der Longobarden in Italien und schliefst daran eine Schilderung der ältesten Zustände, Verfassung, Religion u. s. w. bei den Germanen. Diese ganze Partie enthält bei Sch. im Zusammenhange mit ganz geringen Ausnahmen rein germanische Geschichte, und es ist nicht ersichtlich, weshalb dieselbe im Widerspruch zu der bisherigen Ordnung von der germanischen Geschichte des zweiten Teils losgelöst und zu der römischen Geschichte gefügt ist. Selbst wenn man die Begründung Sch.s a. a. O. für die eingehendere Behandlung der römischen Kaisergeschichte zum Zweck des Verständnisses des Mittelalters für völlig richtig halten würde, so folgt noch nicht daraus, dafs die zusammenhängende germanische Geschichte von 375 ab von der germanischen Geschichte des zweiten Teils des Leitfadens getrennt und in den ersten geschoben werden mufs Es wäre sehr wohl möglich, dafs die Schüler in der Obersekunda die eingehende Orientierung über Verfassung, Verwaltung, Steuerwesen, Heerwesen des Kaiserreichs, wie Schiller wünscht, erhalten und so ausgerüstet in Prima in die alte germanische Geschichte

eingeführt werden. Aufserdem kommt in Betracht, dafs gerade die wesentlichsten Punkte jener von Sch. gewünschten Orientierung in die Zeit vor Beginn der Völkerwanderung gehören, so namentlich die diokletianisch-konstantinische Verfassung.

Während nun einerseits die Gründe Schillers für die neue Ordnung, d. h. die Loslösung der Völkerwanderungen vom zweiten Teil des Leitfadens und Einschiebung in den ersten Teil, d. i. in die römische Geschichte, nicht ausreichen, giebt es andererseits wichtige Gründe, die für die alte Ordnung sprechen. a) Es scheint mir diese Neuerung Schillers schon deshalb nicht angemessen zu sein, weil die Germanen während der sogenannten Völkerwanderung bereits die Führerrolle besitzen und demgemäfs, zumal in Schulen, einen Anspruch darauf haben, in dieser Periode der Geschichte nicht mehr vom römischen Standpunkt aus betrachtet zu werden. Da selbst nach den Gründen Sch.s die spätere römische Kaiserzeit namentlich der germanischen Verhältnisse wegen zu berücksichtigen ist, so genügt es auch, dafs dieser römische Einflufs vom germanischen Standpunkt aus gewürdigt wird, wie es bisher geschehen ist. Allerdings mufsten bei einer Behandlung der römischen Kaisergeschichte bis 476 im ersten Teil des Leitfadens die Germanen der Vollständigkeit halber auch vom römischen Standpunkt aus berücksichtigt werden. Indessen durfte diese Behandlung dort, wie in den bisherigen Hülfsbüchern, gerade mit Rücksicht auf die ausführliche im zweiten Teil eine ganz kurze sein und dabei eine Darstellung der altgermanischen Zustände, Verfassung u. s. w. daselbst ganz fehlen. b) Dadurch, dafs die ganze germanische Geschichte bis auf Klodwig, wie es in den Leitfäden von Schiller-Prutz geschieht, aus dem zweiten Teil völlig gelöst und der römischen Geschichte des ersten Teils eingefügt wird, geht die so überaus wertvolle Verbindung und Unterstützung mit der Tacituslektüre in Prima verloren. Falls aber die Völkerwanderung dem zweiten Teil, also der Prima, erhalten bleibt, wird auch der an Tacitus' Germania anzuschliefsende historische Unterricht über die ältesten Zustände, Verfassung u. s. w. bei den Germanen nach Prima gehören. Schiller hat diese ältesten Zustände u. s. w. erst am Schlufs nach der Wanderung der Longobarden dargestellt[1]). c) Die Rücksicht auf die Erweiterung der neuesten Geschichte in Prima erscheint für jene Neuordnung von Schiller-Prutz nicht ausreichend, weil durch eine entsprechende und sehr wohl durchführbare Beschränkung im Mittelalter der nötige Raum gewonnen werden kann. Es mufs gerade umgekehrt die Rücksicht auf die nötig gewordene Einschränkung der

---

[1]) *In seinem Handbuch* S. 509 hat Sch. die „sogenannte Völkerwanderung" noch nach Prima in das Pensum des Mittelalters verlegt. In seinem neuen *Leitfaden erklärt* er dagegen, „die germanische Einwanderung" „gehört *der römischen*, nicht der deutschen Geschichte an" (Einl.).

ganzen alten Geschichte zur Beseitigung dessen führen, was nicht notwendig zur römischen Geschichte gehört[1]).

In der dritten Gruppe der Geschichte des Prinzipats und des absoluten Kaisertums behandelt Schiller „die Anfänge des Christentums“ S. 241 bis 247 und den „Sieg des Christentums“ S. 277 bis 282. Die christliche Kirchengeschichte wird in den historischen Stunden sicherlich berücksichtigt werden, aber in dieser Ausdehnung gehört sie in die Religionsstunden. Wenn man nun in Erwägung zieht, dafs jetzt mit Recht selbst für den Religionsunterricht Beschränkung gerade in der Kirchengeschichte gefordert wird, so wird man wohl zugeben, dafs Abschnitte nicht in einen geschichtlichen Leitfaden gehören, welche Sch. folgendermafsen überschrieben hat: „§ 195. Die Verfolgungen im ersten und zweiten Jahrhundert“. „§ 196. Die Verfolgungen im dritten Jahrhundert“. „§ 242. Die diokletianische Christenverfolgung“. — Die letzte Gruppe der Geschichte der Kaiserzeit, welche die Kulturgeschichte umfafst, giebt nicht zu viel, zumal hier bei der Abgeschlossenheit der verschiedenen Gebiete bequem ausgewählt werden kann.

Schiller sagt zur Begründung seiner ausführlichen Behandlung der Kaiserzeit in dem citierten Artikel S. 11, auf welchen er sich in dem Vorwort seines Leitfadens ausdrücklich bezieht: „Tacitus ist nicht zu verstehen ohne die Kenntnis der kaiserlichen Provinzialverwaltung, des Heer- und des Gerichtswesens; aber auch die Verwaltung der Stadt Rom, die Bedeutung des Senats in der früheren Kaiserzeit sind zum Verständnisse dieses Schriftstellers unbedingt erforderlich.“ Gerade die erste Kaiserzeit wird ja bisher auch in den historischen Stunden noch behandelt. Jedoch zum Verständnis des Tacitus wird diese Berücksichtigung auch mit dem Leitfaden von Schiller, gerade wo es darauf ankommt, selten ausreichen. Der Lehrer wird zur Erklärung dieses Schriftstellers nachher wie vorher selbstredend zu guten Kommentaren greifen, und der Schüler auf diese Erklärungen des Lehrers angewiesen sein. Wenn Schiller im Anschlufs an die Lektüre des Tacitus ebendaselbst äufsert: „Man kann nicht genug wiederholen, dafs die Gedächtnisarbeit in den höheren Lehranstalten einen mehr als bedenklichen Grad erreicht hat“, so stimme ich ihm hierin aus vollster Seele bei. Nur bleibt zu wünschen, dafs er durch diese unumstöfsliche Thatsache bewogen worden wäre, in seinem Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte des Altertums noch mehr, als es geschehen ist, zur Minderung dieser Gedächtnislast beizutragen. Die beiden Gründe, welche er zur Motivierung des

---

[1]) Eher würde die orientalische Geschichte etwas mehr Berücksichtigung verdienen, damit die Schüler eine Vorstellung von den uns bekannten Anfängen der menschlichen Kultur erhalten. Jedoch unter den obwaltenden Umständen ist es überhaupt nicht zeitgemäfs, neue Stoffe dem Unterricht in der alten Geschichte zuzuführen.

großen Umfangs seines Leitfadens angegeben hat, glaube ich entkräftet zu haben. Weder die ausführlichere und gut lesbare Darstellung, wie wir sie bei Sch. finden, noch die bedeutende Erweiterung der römischen Kaisergeschichte ist in einem Leitfaden notwendig, ist demselben sogar nachteilig. Ja der große Umfang des Buches wird bei der eigenartigen Form der Darstellung eine angemessene Durchnahme der alten Geschichte sehr erschweren.

Der historische Leitfaden Sch.s soll indessen nach dem Vorwort noch einen zweiten Zweck erfüllen. Dort heißt es nach der Erklärung, daß nicht alles, was im Leitfaden steht, in dem Geschichtsunterricht einer bestimmten Klasse behandelt werden soll: „Vielmehr ist vorausgesetzt, daß der gesamte altsprachliche Unterricht wieder vorwiegend ein Sachunterricht über das Leben der beiden Kulturvölker des Altertums wird; einen solchen wird das Buch mit Vorteil durch die ganze obere Stufe der Gymnasien begleiten und fördern.“ Es sind also nicht die Bedürfnisse des historischen Unterrichts allein, die dieser „Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte“ befriedigen soll, er soll vielmehr gleichzeitig in gewissem Sinne ein Kompendium für den philologischen „Sachunterricht“, d. i. für die Realien, sein. Prüfen wir kurz, ob das Buch dieser zweiten Aufgabe genügt.

Dem philologischen Unterricht werden in erster Linie diejenigen Abschnitte zu gute kommen, welche die Kulturverhältnisse behandeln, Religion, Philosophie, Dichtkunst, Erziehung, Sitten, Kunst u. a. Die meisten von diesen Bildern sind gut entworfen, namentlich ist es anzuerkennen, daß die Kunst eingehender behandelt ist als in anderen Leitfäden. Daß auch die rein historischen Abschnitte den philologischen Unterricht vielfach unterstützen werden, ist selbstverständlich. Indessen sehr oft läßt der vorliegende Leitfaden es an dieser Unterstützung des philologischen „Sachunterrichts“ gänzlich fehlen, was ja bei der Auswahl und Beschränkung in vielen Gebieten unausbleiblich ist. Von den römischen Königen ist nur ein einziger, Servius Tullius, genannt, und die ganze an die Könige angeknüpfte sagenhafte Überlieferung fortgelassen. Wie soll das Buch nun die Sacherklärung für Fragen aus dieser sagenhaften Partie fördern, die in der römischen Litteratur überhaupt, namentlich aber bei Vergil und Livius[1]), eine so große Rolle spielt! Desgleichen fehlt die ganze orientalische Geschichte, abgesehen von einer ganz kurzen persischen Vorgeschichte im § 54. Kann das Buch den Sachunterricht bei der Lektüre der herrlichen Schilderungen des Tacitus über Galba, Otho, Vitellius fördern, wenn diese Kaiser trotz der ausführlichen Behandlung der Kaiserzeit ebenso wie Caligula im Buche gar nicht

---

[1]) In seinem Aufsatz (Zeitschr. für d. Gymn.-Wes. 42, S. 420) hat Sch. selbst die Lektüre der ersten Bücher des Livius für wünschenswert erklärt.

erwähnt sind? Da die ganze Kriegsgeschichte sehr beschränkt ist, was ich mit Rücksicht auf den historischen Unterricht nur billigen kann, so wird der Leitfaden bei der Lektüre des Herodot, Thucydides, Xenophon, Livius, Sallust, Tacitus für den „Sachunterricht" der philologischen Stunden sehr grofse Lücken aufweisen. Dazu sind genealogische und chronologische Tabellen, die zur leichten Orientierung auch für den Sachunterricht wünschenswert bleiben, prinzipiell ausgeschlossen, mit der auf die bekannten Reihenbildungen Fricks hinweisenden Motivierung: „Tabellen wurden nicht beigefügt, da ein pädagogisch verfahrender Unterricht sie eben durch diese Reihen- und Gruppenbildungen ersetzen mufs." Ohne damit irgendwie zugestehen zu wollen, dafs derjenige Unterricht, welcher die bisher hochgeschätzten gedruckten Tabellen durch jene „Reihen- und Gruppenbildungen" Schillers nicht völlig ersetzen will, etwa nicht „pädagogisch" sei[1]), glaube ich doch darauf hinweisen zu müssen, dafs dieser Grundsatz Schillers in erster Reihe nur für den eigentlichen historischen Unterricht gelten kann, weniger aber, teilweise gar nicht für den Sachunterricht in den philologischen Stunden, da das Buch für diesen Unterricht doch wenigstens teilweise ein Kompendium zum Nachschlagen sein müfste. Dieser Aufgabe aber genügt der Leitfaden Sch.s aus den angeführten Gründen durchaus nicht. Manche der vorhandenen Leitfäden sind in dieser Hinsicht viel brauchbarer, z. B. das sehr empfehlenswerte Handbuch der Geschichte für die oberen Klassen von Stein (I. Band, 4. Auflage, Paderborn 1889).

So komme ich zu dem Schlufsurteil, dafs das vorliegende Buch als historischer Leitfaden in mehreren Abschnitten zu viel, als Kompendium für den altsprachlichen „Sachunterricht durch die ganze obere Stufe der Gymnasien" zu wenig bietet.

Es mag mir gestattet sein, noch kurz über die Frage der „Gruppendarstellung", die Sch. in seinem Leitfaden zur Anwendung gebracht hat, mich zu äufsern. Ich habe bereits auf die Schwierigkeit der Auswahl und Einschränkung im Leitfaden hingewiesen, die bei der Zerlegung der eigentlichen Geschichte in ausgedehnte, nach sachlichen Gesichtspunkten geordnete Gruppenbilder entstehen kann. Die Kulturgeschichte habe ich dabei völlig

---

[1]) Selbst Frick, auf dessen Reihenbildungen sich Sch. zur Motivierung für das Fehlen der Tabellen in seinem Leitfaden hierbei beruft, hat doch in seinen Lehrproben zur römischen Geschichte die Benutzung der im Hülfsbuch von Herbst vorhandenen genealogischen Tabellen gelten lassen, wenn er 11 S. 106 sagt: „Was im Hülfsbuch selbst sich findet, z. B. die Übersichten über das Haus der Scipionen und der Gracchen, sowie des Oktavian, wird nicht noch einmal in das Heft eingetragen." — Übrigens hat Sch. in demselben Vorwort seines Leitfadens mit den Worten: „Wenn er (der Lehrer) sich zu jenen fruchtbaren Aufgaben der Reihenbildungen entschliefst", die Möglichkeit, dafs dies nicht geschieht, zugestanden, wodurch seine Begründung für das Fehlen der Tabellen (am Schlufs der Einleitung) überhaupt hinfällig wird.

ausgenommen. Aufserdem wird dem Lehrer aber zweifellos dadurch ein grofser Zwang auferlegt, wenn er sich bei der ersten Durchnahme der vorgeschriebenen Gruppendarstellung anschliefsen mufs. Wählt er eine andere, so ist die Benutzung des Leitfadens erschwert. So z. B. ist die biographische Behandlung selbst des ersten Jahrhunderts der Kaiserzeit mit dem Leitfaden von Schiller nicht möglich, und doch dürfte es viele Lehrer geben, welche diese Behandlung noch immer vorziehen, ohne dafs man ihnen den Vorwurf machen könnte, dafs ihr Unterricht nicht pädagogisch sei. Ganz ebenso verhält es sich, um noch ein Beispiel anzuführen, bei der Darstellung der Geschichte der ersten Hälfte der römischen Republik. Schiller giebt hier in völlig getrennten Gruppen zuerst „Die äufseren Kämpfe um die Vormacht“ von 509 bis 133 (S. 124 bis 156), darauf „Die inneren Kämpfe“ in dieser Periode, und zwar: a) „Die Kämpfe um Beschränkung der Beamtengewalt“ (S. 157 bis 160), b) „Die Kämpfe um die bürgerliche Gleichstellung und den wirtschaftlichen Ausgleich zwischen arm und reich“ (S. 160 bis 174). Dieser völligen Trennung der inneren und äufseren Kämpfe u. s. w. werden sich zweifellos viele Lehrer bei der ersten Behandlung in der Klasse nicht anschliefsen wollen, da doch öfters alle diese Verhältnisse innig zusammenhängen und nur durch die zusammenhängende Darstellung aller Gesichtspunkte in das rechte Licht treten. So ist, um nur das eine Beispiel zu erwähnen, Sch. gezwungen, über die Rechte der Volkstribunen teilweise zuerst in dem Abschnitte „Die Kämpfe um Beschränkung der Beamtengewalt“ (S. 157 u. 158) und darauf noch in dem Abschnitt „Die Kämpfe um die bürgerliche Gleichstellung“ (S. 162) zu sprechen; erst an der zweiten Stelle wird die Auswanderung auf den heiligen Berg und die Errichtung des Tribunats erwähnt.

Sch. erklärt (Ztschr. f. d. Gymn.-Wes. 41, S. 19), dafs die Gruppendarstellung die chronologische Behandlung „nicht ausschliefst“. Es „können und sollen die Wiederholungen die Selbstthätigkeit der Schüler in der Richtung in Anspruch nehmen, dafs sie aus den Gruppen das Zusammengehörige, sei es chronologisch, sei es zur Darstellung einer einzelnen Regierung zusammenfügen u. s. w.“ Ist demnach mit dieser neuen Methode im Unterrichte etwas Wesentliches gewonnen? Sch. geht von den Gruppenbildern des Leitfadens mündlich zur chronologischen Darstellung zurück, während nach unserer bisherigen Methode im allgemeinen derselbe Weg umgekehrt gemacht wird. Ich stehe nicht an, bei der Frage, welcher von beiden Wegen für die Schule der richtigere ist, ob der vom Gruppenbilde zum chronologischen Bilde oder der umgekehrte, mich für den zweiten, d. h. den alten, sicheren, wohlbewährten zu erklären.[1]) Zwar bestreite ich nicht die

[1]) Allerdings darf in einem Leitfaden auch bei der chronologischen Form nur das Wesentliche dargestellt werden, was bei den mündlichen sach-

Möglichkeit, die Geschichte nach diesen Gruppenbildern des Sch.schen Leitfadens zu behandeln, aber ich bin einerseits dagegen, dafs dem Lehrer durch diesen Gang des Leitfadens Zwang auferlegt wird, und andererseits auch fest überzeugt, dafs bei der bisher üblichen chronologischen Darstellung der Schulbücher die klare Übersicht sowohl in denselben im allgemeinen mehr zu Tage tritt, als auch bei der ersten Durchnahme im Unterricht mehr gefördert wird. Dagegen sind die Gruppendarstellungen, sowie die Reihenbildungen bei der mündlichen Behandlung des Lehrers durchaus am rechten Platze [1]), doch wird auch hierbei ein Schematismus vermieden werden müssen, wie er namentlich in Wittnebens Leitfaden zu Tage tritt. Etwas mehr Mafs wird dieser an sich recht löblichen Richtung sehr förderlich sein. Hinsichtlich der „Systemhefte“ Fricks mit den systematischen Zusammenstellungen stimme ich dem Urteile vollständig bei, das Schiller in seinem Aufsatz: „Bedarf es eines besonderen neuen Unterrichtsgegenstandes u. s. w.“ (Zeitschr. f. d. Gymn.-Wes. 42, S. 430) wie folgt ausgesprochen hat: „Meines Erachtens scheint das mündliche Verfahren um deswillen wirksamer zu sein, weil es, um stete Prüfung des betreffenden Wissensstoffes zu erzielen, häufiger durch immanente Repetitionen denselben lebendig zu erhalten trachten mufs.“ Dies wird doch aber im wesentlichen auch für die in Gruppenbilder zerlegte Darstellung der Geschichte gelten müssen, wie wir sie in Sch.s neuem Leitfaden finden! Dabei ist freilich nicht ausgeschlossen, dafs in dem Leitfaden an geeigneten Stellen in der Regel getrennt von der Hauptdarstellung ebenso wie bisher schon genealogische und chronologische Tabellen, Kulturgeschichte, teilweise auch Anführung der wichtigsten Werke aus der neueren Litteratur u. s. w. sich vorfanden, in Zukunft in grofser Kürze auch besonders wichtige Gruppenbilder übersichtlich entwickelt würden. Recht kurz, aber darum gerade sehr klar und übersichtlich sind z. B. in den bekannten Tabellen von Cauer am Schlufs derartige Zusammenstellungen über die Hauptbestandteile des preufsischen Staates und über das Wachstum des römischen Reiches hinzugefügt. Derartige ganz kurze Übersichten, Reihen und Gruppen erleichtern das Verständnis und werden deshalb neben der Hauptdarstellung für einen historischen Leitfaden stets empfehlenswert bleiben.

Im übrigen erkenne ich gerne an, dafs der Leitfaden Sch.s sich durch manche Vorzüge auszeichnet. Das Buch beweist vor allem jedem Einsichtigen, dafs der Verfasser den Stoff in meister-

---

lichen Gruppierungen von Wichtigkeit ist. Dieser Gesichtspunkt mufs für die Auswahl des Stoffes im historischen Leitfaden entscheidend sein.

[1]) Die sehr empfehlenswerten „Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht von Dr. O. Jäger“ haben dafür den Ausdruck „Operieren mit historischem Stoff.“

hafter Weise beherrscht und seinen Zwecken entsprechend gut zu gestalten versteht. Die Darstellung ist sehr klar und korrekt. Dafs der Verfasser die Kriegsgeschichte zu Gunsten der Kulturgeschichte beschränkt und auch im einzelnen viel wertloses Material, namentlich Jahreszahlen, beseitigt hat, dafs er ferner bei geeigneten Gelegenheiten auf Analogieen hinweist, ist höchst anerkennenswert. Wenngleich ich die Einführung des neuen Leitfadens aus den näher ausgeführten Gründen nicht wünschen kann, so empfehle ich ihn doch namentlich jüngeren Berufsgenossen zur gelegentlichen privaten Benutzung. Ich selbst habe ihn mit grofsem Interesse gelesen, wie ich überhaupt für die Anregung, die mir Schiller namentlich durch seinen zuletzt erwähnten Aufsatz (in dieser Zeitschrift 42, S. 401—430) gegeben hat, diesem hochgeschätzten Pädagogen meinen wärmsten Dank sage.

Die Ausstattung des Buches ist in jeder Hinsicht ausgezeichnet.

Strehlen i. Schl. R. Petersdorff.

Friedrich Kohlrausch, Kurze Darstellung der Deutschen Geschichte. Vierzehnte Auflage. (Bis zum Tode Kaiser Wilhelms I. fortgeführt.) Gütersloh, C. Bertelsmann, 1891. 303 S. 8.

Die 11. Auflage der bekannten und seiner Zeit viel benutzten kurzen Darstellung der Deutschen Geschichte von dem hochverdienten Friedrich Kohlrausch, die 1872 von A. Muncke in Gütersloh besorgt und bis zur Wiederaufrichtung des Deutschen Reiches fortgeführt war, ist bereits von Herrn Rethwisch im April-Heft dieser Zeitschrift vom Jahre 1873 einer eingehenden Besprechung unterzogen worden, mit deren Grundsätzen sich Ref. im grofsen und ganzen völlig einverstanden erklären mufs. Es waren dort ausführlich die Gründe dargelegt, die dieses seinem ganzen Charakter nach einer vergangenen, jugendlicheren Periode des Standes der historischen Wissenschaft und Darstellungsweise angehörende Lehrbuch zur Benutzung auf den unteren und mittleren Stufen eines Gymnasiums und auf anderen Anstalten, welche ähnliche Anforderungen im Geschichtsunterricht stellen, als ungeeignet, ja als geradezu schädlich erscheinen lassen. Diese Gründe sind auch heute nicht weniger stichhaltig, und es könnte daher ein Hinweis auf jene Besprechung um so eher genügen, als auch die Veranstalter der folgenden Auflagen sich nicht einmal zur Abstellung der zahlreichen Ungenauigkeiten und unrichtigen Angaben, geschweige denn zu einer völligen Umarbeitung des Buches, die freilich auch dasselbe schwerlich wirklich brauchbar gestaltet haben würde, verstanden haben. Im Gegenteil kehren jene verbesserungsbedürftigen Stellen, bei

deren Aufzählung der damalige Ref. sich auf den ersten und letzten Abschnitt des Buches (S. 1—50 und S. 281 bis zum Schlufs) beschränkt hatte, auch in dieser neuen Auflage fast ausnahmslos wieder, es ist also in einem Zeitraume von fast 20 Jahren nichts gelernt und nichts vergessen. Nur dadurch unterscheidet sich die vorliegende 14. von Fr. Krebs besorgte Auflage von den früheren, dafs sie den Abschnitt über die Ereignisse der Jahre 1861 bis 1866 bedeutend gekürzt hat, um, ohne über die frühere Seitenzahl hinauszugehen, die Darstellung bis zum Tode Kaiser Wilhelms I. fortzuführen und den „Versuch zu machen, unserer Jugend sowohl eine Schilderung des schönen Lebensabends des Gründers des neuen Reiches zu geben als auch ein Verständnis wenigstens anzubahnen für die weltbewegenden Fragen unserer Zeit auf politischem und socialem Gebiet."

Um nicht Gesagtes zu wiederholen, möge es genügen, in dem von der ersten Rezension nicht berührten Teile die notwendigsten sachlichen Ausstellungen zu machen, die Mängel in der Auswahl des Stoffes, sowie in der Wahl des Ausdrucks hervorzuheben, endlich den neuhinzugefügten Abschnitt des näheren zu beleuchten.

Die Beurteilung Heinrichs IV. zeigt noch zum grofsen Teil jene früher so allgemeine, jetzt nicht mehr aufrecht zu haltende Gehässigkeit und wird dem unermüdlichen Ringen jenes vielgeschmähten und doch so thatkräftigen Königs für die Behauptung seiner königlichen Rechte gegenüber den mehr und mehr sich steigernden, mafslosen Ansprüchen der Fürsten in keiner Weise gerecht. Die Wirksamkeit Peters von Amiens (S. 75) ist durch die neuere Geschichtsforschung auf ein viel geringeres Mafs reduziert; Papst Urban II. ist es, welcher sich in sehr geschickter Weise der Leitung dieser Bewegung bemächtigt und auf der Kirchenversammlung zu Clermont „mit hinreifsender Beredsamkeit" redet, nicht Peter. Die Einwirkung des gewaltigen Innocenz III. sowohl bei dem Streit der beiden Gegenkönige, wie der (Erziehung und) Erhebung Friedrichs II. tritt durchaus nicht hervor. Zu sagen, dafs zur Zeit des Interregnums „der ganze deutsche Boden mit freien Reichsstädten bedeckt war" (S. 90), ist denn doch eine starke Übertreibung. Noch viel weniger zeugt es von geschichtlichem Sinn, wenn S. 100 noch in behaglicher Breite die längst mit Recht angefochtene und in den Bereich der Sage verwiesene Überlieferung von Gefsler, Tell und der Bundesverbrüderung auf dem Rütli, wenn S. 106 die nur noch von schweizerischer Seite aufrechterhaltene Heldenthat Arnolds von Winkelried erzählt wird; nur der „Geschichte vom Tell" gegenüber konstatiert Verf. in neuerer Zeit „viele Zweifel gegen die wörtliche Wahrheit derselben", alles andere erscheint als historisches Faktum. Der Charakter und die Bestrebungen Kaiser Karls V. (S. 118 ff.) erscheinen in viel zu günstigem Lichte; dafs

er, der Ausländer auf dem deutschen Thron, kein rechtes Herz für Deutschland besafs, wohl ein Herrscher der Welt, aber kein Kaiser von Deutschland war, tritt nicht hervor; seine Bestrebungen gingen auch nicht allein, wie es nach der Darstellung des Buches scheint, auf die Herstellung der kirchlichen Einheit, sondern ebenso sehr auf die Beseitigung der reichsständischen Selbständigkeit, wie sie ihm in seinen geliebten Niederlanden und Spanien gelungen war. Der schmalkaldische Krieg ist weniger mit italienischen als mit spanisch-niederländischen Truppen, die S. 127 und 128 nur als „spanische Besatzung" und „die spanischen (und neapolitanischen) Reiter" ganz flüchtig erwähnt werden, ausgefochten worden. In den Bestimmungen des westfälischen Friedens S. 148 findet sich manches Unrichtige. Dafs Schweden durch die Erwerbung deutscher Gebietsteile als Reichsstand in den deutschen Reichsverband eintritt, wird nicht gesagt. Schweden erhält das Bistum Bremen ohne die Stadt Bremen, die zur Reichsstadt erklärt wird. Die Bestimmung: „Kein Landesherr sollte die einer anderen Religionspartei irgend drücken" ist in dieser Form geradezu unrichtig; denn abgesehen von den Unterthanen, denen das Normaljahr 1624 freie Religionsübung zusicherte, blieb vielmehr dem Landesherrn das ius reformandi, d. h. die Religion zu gebieten (cuius regio, illius religio), den Unterthanen nur das Recht der Auswanderung. Dafs die Reformierten in den erneuten Religionsfrieden mit eingeschlossen wurden, fehlt gänzlich. „Die Fürsten sollten unter sich und sogar mit Fremden Bündnisse schliefsen dürfen" durfte nicht gesagt werden ohne den Zusatz „unbeschadet der Pflichten gegen Kaiser und Reich". Bei der Übertragung der Mark Brandenburg an den Burggrafen Friedrich von Nürnberg ist der Ausdruck: „wenn auch unter Vorbehalt des Rückkaufes" S. 151 unverständlich und würde besser gestrichen, da ein Verkauf gar nicht stattgefunden hat und die Verpfändung für eine Geldsumme nur eine Form war. Die Regierung Georg Wilhelms müfste statt einer „unbedeutenden" (S. 153) vielmehr eine verhängnisvolle genannt werden. Weshalb bei einer so ins Einzelne gehenden Darstellung des siebenjährigen Krieges (S. 171) Seidlitz' lustiger Überfall in Gotha verschwiegen wird, ist nicht verständlich, noch weniger aber, dafs wir von Friedrichs meisterhafter, dem Gelände so vorzüglich angepafsten schiefen Schlachtordnung bei Leuthen kein Wort erfahren. Scheint es doch, als habe einzig und allein die „Begeisterung des Heeres" den glänzenden Sieg erfochten. Der Grund des Baseler Friedens (S. 185) und der Lähmung des II. Koalitions-Krieges ist nicht ersichtlich, weil die bevorstehende II. Teilung Polens gänzlich ignoriert wird. In den Bedingungen des Friedens von Campo Formio (S. 186) fehlt die wichtige geheime Bestimmung, dafs Österreich in die Abtretung des linken Rheinufers willigt, dessen Fürsten und Stände

in Deutschland entschädigt werden sollen. Überhaupt tritt die undeutsche habsburgische Politik Österreichs zu wenig hervor. Es fehlt auch gerade bei dieser Epoche die Hervorkehrung der treibenden Beweggründe, die das Werden der Ereignisse erst verständlich machen. Denn den Ausbruch des II. Koalitions-Krieges nur aus den „schreiendsten Ungerechtigkeiten“ der Direktorialregierung zu erklären, während doch nur die Umwandlung des Kirchenstaates in eine römische Republik (S. 187) erwähnt wird, geht doch ebenso wenig an, als S. 191 zu sagen: „Daher hörte er (Napoleon) nicht auf, Preufsen zu beleidigen, bis sich der König entschliefsen mufste, dem übermütigen Manne den Krieg anzukündigen“, oder S. 195: „Zuerst wurde sein (Napoleons) Bruder Ludwig so lange getrieben, bis er die Königskrone von Holland niederlegte“, wenn nicht die Nichtachtung der preufsischen Neutralität, das Spiel mit Hannover, sowie die verderblichen Wirkungen der Kontinentalsperre, die Ludwig zu jenem Entschlusse trieben, gebührend hervorgehoben werden. Die mifsliche Lage Napoleons vor der Schlacht bei Austerlitz, die S. 190 übrigens sehr schief dargestellt ist, findet keine Berücksichtigung, auch nicht die Treulosigkeit Alexanders von Rufsland, der den preufsischen Verbündeten trotz seiner früheren Beteuerungen im Stich liefs. Es mufs dagegen Verwahrung eingelegt werden, wenn S. 193 die Erhebung Österreichs vom Jahre 1809 als das Werk des Kaisers Franz dargestellt wird, der „mit rascher Entschlossenheit das Wort des Krieges aussprach, Freiwillige aufrief, Landwehren errichtete und in seinem ganzen Volke eine edle Begeisterung erweckte“. Kaiser Franz[1]) und ideale Begeisterung, schon an und für sich ein unverträglicher Gegensatz! Und dabei wird weder Graf Philipp Stadion noch die organisatorische Thätigkeit des Erzherzogs Karl auf militärischem Gebiete mit einer Silbe erwähnt! Als „Hauptzweck“ der Schlacht bei Grofs-Görschen „die erste Waffenprobe der jungen Krieger“ hinzustellen, zeigt wenig Verständnis für den genialen Schlachtplan eines Scharnhorst, dessen Thätigkeit vor und nach der Schlacht denn auch gänzlich mit Stillschweigen übergangen wird. Wer weifs heute nicht, dafs der Franzose Bernadotte mit seiner mehr als zweideutigen, ja verräterischen Haltung geradezu ein Hemmnis der deutschen Sache, speziell der Bewegungen und Siege des Bülowschen Corps war? Der Leser dieses Buches dagegen mufs den Eindruck gewinnen, als habe „dieser erfahrene Feldherr“ überall vollauf seine Schuldigkeit gethan, ja durch sein Eintreffen bei Dennewitz (S. 202) den gewonnenen Sieg erst vervollständigt! Ist das Geschichte? Bei dem Übergangsgefecht von Wartenburg (nicht Wartenberg!) an der

---

[1]) Ich verweise auf die beifsende, aber treffende Charakteristik bei v. Treitschke, Deutsche Geschichte I 603.

Elbe wird Yorks gar nicht gedacht, während doch „die ganze Disposition des Treffens von Wartenburg Yorks eigener Gedanke" (vgl. Droyen, Yorks Leben II 312) und man im Blücherschen Hauptquartier gar nicht darauf gefafst war, so hartnäckigen Widerstand zu finden. S. 205 werden die Schlachten bei Brienne und La Rothière zusammengeworfen und als „Schlacht bei Brienne" auf den 1. Februar verlegt, während in Wahrheit bei Brienne am 29. Januar die Schlacht von Blücher abgebrochen, am 1. Februar der Sieg bei La Rothière erstritten wird. Ebenso fehlerhaft ist die Darstellung der Schlacht von Laon, die nur durch den von York geleiteten glänzenden Überfall bei Athis aus einer Niederlage zum Siege wird. Das Buch erwähnt S. 206 nur Blücher, der doch gerade in jenen Tagen, weil körperlich leidend, mehr zurücktritt, und den Prinzen Wilhelm — hier wäre der Zusatz „dem Bruder des Königs", schon um Mifsverständnissen vorzubeugen, sehr nötig gewesen! —, der doch unter York befehligte, während York selbst wiederum mit Stillschweigen übergangen wird. S. 215 wird „die französische Umwälzung im Jahre 1830" nur mit einem allgemeinen politischen Raisonnement begleitet, ohne dafs auf ihre Folgen z. B. in Braunschweig, Hannover, Sachsen, Kurhessen eingegangen würde, S. 219 die schleswig-holsteinische Frage in ihrer Bedeutung als Kern- und Ausgangspunkt der deutschen Frage durchaus nicht gewürdigt. Bei dem Vertrage von Olmütz, der übrigens am 29. November, nicht am 28., abgeschlossen wurde, ist zwar gesagt, dafs Preufsen nachgab, aber das Schmähliche des Vertrages, dafs Preufsen sich in alle Forderungen Österreichs, auch in die der Entwaffnung der Elbherzogtümer, fügte und sich dadurch an seiner deutschen Aufgabe so schwer versündigte, erkennt man nicht. S. 228: Die „Herstellung der Autorität des Kurfürsten" in Hessen ist doch in Wirklichkeit die allem Rechte Hohn sprechende Aufhebung der Verfassung und Aufzwingung einer neuen. Die Kriegführung von 1864 als fehlerlos darzustellen und dabei Moltkes Namen nicht einmal zu erwähnen, geht doch heute nicht mehr. In den Grundzügen der Verfassung des norddeutschen Bundes treten die drei Faktoren König (von Preufsen), Bundesrat und Reichstag, sowie der letzteren Zusammensetzung nicht genügend hervor, und der Satz: „Die Kriegsmarine" — sie führt den Namen „Deutsche Kriegsmarine" übrigens offiziell erst seit 1871! — „ist eine einheitliche Handelsmarine" ist unverständlich. Es ist zuviel gesagt, dafs in der Schlacht bei Courcelles, die übrigens richtiger als die von Colombey-Nouilly bezeichnet wird, der Feind „angegriffen und bis unter die Forts von Metz getrieben" wurde; so leicht war der blutige Kampf nicht, und nur mit einem Verlust von 4600 Mann erreichte man deutscherseits den Zweck, den Abzug der Franzosen um einen vollen Tag aufzuhalten. Dafs in einem im Jahre 1891 neu aufgelegten Buche sich S. 269 noch

findet: „Thiers, gegenwärtig Präsident der französischen Republik“, sollte man nicht für möglich halten.[1])

Das Gesagte dürfte genügen, um die Verbesserungsbedürftigkeit des Buches in sachlicher Beziehung aufser Frage zu stellen. Aber auch bezüglich der Auswahl des Stoffes giebt es zu den schwerwiegendsten Bedenken Veranlassung. Es zeigt sich hier eine ganz auffallende Ungleichheit in der Behandlung hervorragender, in ihren Folgen noch bis in die Gegenwart hineinreichender Begebenheiten. Die Thätigkeit des ersten Hohenzollern in der Mark ist S. 151 in kaum 5 Zeilen ebenso ungenügend geschildert, wie die Fürsorge des grofsen Kurfürsten für sein Land, während dagegen das hausväterliche Regiment Friedrich Wilhelms I. S. 164 volle Berücksichtigung findet. Ähnlich ist das Mifsverhältnis in der Behandlung der französischen Revolutionen von 1789, 1830 und 1848. Die Darstellung der ersten ist ihrer Bedeutung durchaus nicht entsprechend, die zweite wird gar S. 215 in 2 Zeilen abgemacht, während der dritten 1½ Seiten behaglich ausgesponnener Erzählung, in der sogar die Namen Guizot, Lamartine, Cremieux, Ledru-Rollin nicht fehlen, gewidmet werden. Auf der anderen Seite zeigt sich in der Geschichte der Jahre 1816—1848, die an schwerwiegenden Ereignissen arm ist, eine merkwürdige Neigung, an sich unbedeutende, ephemere Begebenheiten zu weltgeschichtlichen Ereignissen zu stempeln. Man vergleiche nur die Zusammenstellung S. 213—215. Da finden wir zunächst die Mifsernte vom Jahre 1816 und den „unerhörten Mangel“ im Jahre 1817, dann den angeblichen, viel zu sehr überschätzten Sturm des Unwillens in Deutschland gegenüber den französischen Aspirationen im Jahre 1840 (Mehemed Ali), die Regentenwechsel in verschiedenen deutschen Ländern, den Brand von Hamburg (⅓ Seite!), die Dürre des Jahres 1842 und endlich 1846 und 1847 gar die furchtbare „Kartoffelkrankheit“! Hier und auch für den Zeitraum 1848—1861 hätte der Hsgb. der neuen Auflage wenigstens bezüglich der inneren Wirren und Verfassungskämpfe der deutschen Staaten eifrig die Schere gebrauchen und kürzen sollen, wie er es für die Zeit 1861—1866 gethan hat. Verdienen denn in einem doch in erster Linie für deutsche Knaben bestimmten[2]) Buche die Aufstände in Baden (S. 219, 220 und 223), die Namen und Thaten (?) eines Hecker, Struve und Blind eine so ausführliche Behandlung? Hat es eine Berechtigung, bei der ins Einzelne gehenden Schilderung der Erhebung in Ungarn dem Gedächtnis aufser den Namen Kossuth, Jellachich, Paskiewitsch, Görgey auch noch die eines Lamberg, Latour, Dembinsky, Bem aufzubürden? Dem verdienstvollen

---

[1]) Ebenso die Angabe der Einwohnerzahl Preufsens auf 24 Mill., Bayerns auf „kaum 5 Mill.“ (S. 282).

[2]) Im Vorwort sind ausdrücklich die unteren und mittleren Klassen des Gymnasiums namhaft gemacht.

Kohlrausch, der mit seinen lebendigsten Erinnerungen in jener Zeit haftete, dem die glorreichen Ereignisse unserer Zeit nicht mehr den Blick weiten konnten, mochten jene Einzelheiten denkwürdig erscheinen: in den Rahmen eines Volksbuches, das mit dem Jahre 1888 abschliefst, sind sie mindestens entbehrlich, ganz abgesehen davon, dafs es sehr schwer hält, gerade der Jugend ein volles Verständnis jener verworrenen Verhältnisse zu erschliefsen. Und doch verfällt auch der erste Fortsetzer des Buches in einen ähnlichen Fehler, indem er z. B. sämtliche neun Gefechte des Mainfeldzuges S. 250 sogar mit Angabe des Datums namhaft macht und sich die Mühe nicht verdriefsen läfst, bei den Gebietsabtretungen Bayerns und Hessens „das Bezirksamt Gersfeld und einen Bezirk um Orb, sowie die zwischen Saalfeld und Ziegenrück gelegene Enclave Caulsdorf“ (Bayern), „den Kreis Biedenkopf, den Kreis Vöhl, einige Stücke vom Kreise Giefsen, den Ort Rödelheim und die hessische Hälfte von Nieder-Ursel“ einzeln aufzuzählen! — Ganz besonders auffallend ist bei einer Darstellung, die doch an Herz und Gemüt appellieren will, das gänzliche, beinahe geflissentliche Ausscheiden des biographischen Elements. Von all den grofsen Männern der neueren deutschen Geschichte, den Helden des siebenjährigen Krieges wie der Befreiungskriege, von Seydlitz [1]) und Ziethen, von Blücher, Scharnhorst [2]), Gneisenau, York, um von anderen ganz zu schweigen, findet sich nicht die geringste Notiz über ihren Lebensgang, von Scharnhorst ist nicht einmal seine aufopfernde Thätigkeit während des Waffenstillstandes erwähnt. Ja selbst in der neuesten Zeit finden wir weder Bismarcks noch Moltkes Geburtsjahr, nichts über ihre Jugend, nichts über die Kaiser Wilhelms I. noch über des letzteren Flucht nach England (1848) verzeichnet! Dagegen gefällt sich die Darstellung darin, so manche gänzlich unwichtige Namen dem Strom der Vergessenheit zu entreifsen; ich erwähne nur „den treuen Marschall König Philipps, Heinrich von Kalden“ (S. 82), die Feldherren Karls V. bei Pavia, den Marquis von Pescara und Lannoy, den „Generaladjutant von Hennebrith“ (S. 170) bei Kolin, den General Haxo neben Vandamme S. 202 u. a. m. Befremden mufs es auch, dafs von manchen Personen und Ereignissen wohl das erste Auftreten, nicht aber die weiteren, doch dasselbe Interesse beanspruchenden Schicksale erwähnt werden. So finden wir S. 194 zwar Schill, Dörnberg und den Aufstand der Tiroler unter Andreas *Hofer* (freilich alles in zwei Zeilen!), aber weder von Schills *Ende*, noch von der schmählichen Preisgebung Tirols, das *bei den Friedensbedingungen* gar nicht genannt wird, und der *Erschiefsung* Hofers hören wir ein Wort. Schon S. 188 wird das

---

1) *S. 171* **wird nur gesagt:** „der der beste Reiter (!) im Heere war“.
2) *S. 197:* „**Scharnhorst**, der es vom Bauernsohn bis zum General gebracht hatte“.

entscheidende Eingreifen Desaix' bei Marengo richtig hervorgehoben, aber weshalb Desaix' Heldentod verschwiegen? Es ist gewifs zu billigen, wenn S. 220 die Bestrebungen zur Gründung einer deutschen Kriegsflotte erwähnt werden, aber dann darf auch S. 228 bei der Herstellung des alten Bundestages nicht verschwiegen werden, dafs dessen erste That eben die Verauktionierung jener Flotte war.

Wir wenden uns nun der Besprechung des letzten, neu hinzugefügten Abschnitts, der Behandlung der Jahre 1871 bis 1888, zu. Referent mufs hier allerdings von vornherein seiner Überzeugung Ausdruck geben, dafs es ihm in hohem Grade bedenklich erscheint, Knaben von 13—14 Jahren in der Parteien Hafs und Gunst, in die Geheimnisse des sog. Kulturkampfes, der Entstehung und Ziele der Socialdemokratie — sogar Bebel und sein Ruf „Krieg den Palästen überall, das will das Proletariat" wird mit dem Datum 25. Mai 1871 erwähnt! —, der „Gründerzeit" und ihres Zusammenbruches, sowie der Beilegung der kirchlichen Streitigkeiten einzuführen. Die Gefahr, dafs in den jugendlichen, urteilsunfähigen Köpfen eine bedenkliche Verwirrung der Begriffe Platz greift, liegt denn doch allzu nahe. Verfasser scheint hier in Befolgung der Forderungen der kaiserlichen Erlasse des Guten etwas zu viel gethan zu haben! Auch der äufseren Politik wird ein viel zu weiter Raum gewährt, wenn z. B. sogar „der tapfere General Skobelew und der einflufsreiche Schriftsteller Katkow" als Schürer des „fanatischen Deutschenhasses in Rufsland" und der „unruhige, feurige (?!) und anschlägige" Boulanger in den Kreis der Betrachtungen hineingezogen werden. Es wird eben alles, was nur irgend dem Erwachsenen wissenswert erscheint, einer Besprechung unterzogen, die damit über den Rahmen eines solchen Buches entschieden hinausgeht. Auch berührt das Mifsverhältnis zwischen dem kindlich-naiven Ton im Anfange des Buches, der ruhigen Darstellung der Ereignisse bis etwa 1848 und den von da an sich mehr und mehr steigernden und besonders auch in diesem letzten Abschnitt hervortretenden politischen Erörterungen und Raisonnements gar zu eigentümlich und stört den einheitlichen Charakter des Buches. — Doch stellen wir uns einmal auf den Standpunkt des Herausgebers: hält sich dieser neue Zusatz des Buches frei von Vorwürfen? In dem ersten Teile, der die Jahre 1871—1878 behandelt, werden „eine Reihe glänzender Feste" geschildert, in denen „sich die Freude über die Neugründung der deutschen Einigkeit offenbarte", und da finden wir neben der Einweihung des Hermannsdenkmals auch die Enthüllung des Nationaldenkmals auf dem Niederwald (von 1883!) und die des Kölner Domes (von 1880!) mit einem Rückblick auf dessen Baugeschichte. Wenn S. 284 vom Kulturkampf gesagt wird: „es entbrannte ein erbitterter Streit zwischen der Reichs-

regierung und einem grofsen Teile der deutschen Katholiken", so ist das unrichtig; denn die kirchlichen Wirren sind doch zunächst nur in den Einzelstaaten Preufsen, Hessen, Baden durchgefochten, und abgesehen von dem Reichsgesetz über die Ausweisung des Jesuitenordens hat doch das Reich als solches nichts damit zu thun. Wurden einmal kirchliche Streitigkeiten und Socialdemokratie so eingehend berücksichtigt, so hätten auch der Wirtschaftspolitik, der so folgenreichen Rückkehr vom Freihandel zum Schutzzoll einige Worte gewidmet werden sollen, um so eher, als hier ein Hinweis auf frühere Abschnitte des Buches so nahe lag. Aber fast könnte es scheinen, als verschmähe der Hsgb. eine solche Anknüpfung. Denn während S. 213 und 229 mit Recht ausführlich von der Gründung und Erweiterung des Zollvereins, von der Münzkonvention, von der Festsetzung eines Handels- und Wechselrechts für ganz Deutschland, sowie vom Zollparlament und Postverein gehandelt ward, findet in diesem neuen Teile die Krönung all dieser Werke, die als nationale Einigungsmittel doch von der allergröfsten Bedeutung sind, keine Berücksichtigung: weder von dem Zollanschlufs der Hansestädte, noch von den vier Justiz-Gesetzen von 1876, noch endlich von der Gründung des Weltpostvereins, der, wenn auch in Bern begründet, doch auf Anregung des deutschen Generalpostmeisters Stephan ins Leben gerufen wurde, erfahren wir etwas. Dafs ein Reichsoberhandelsgericht in Leipzig eingerichtet ward, lesen wir S. 281, dafs aber an dessen Stelle 1877 ein Reichsgericht getreten ist, bleibt unerwähnt. Von dem Regierungswechsel in Braunschweig und in Elsafs-Lothringen wird nichts gesagt, während das Ende König Ludwigs II. von Bayern S. 279 in eine längere Anmerkung verwiesen wird. Schon die frühere Rezension hat das Anmerkungs-Unwesen in dieser Gestalt gerügt; dasselbe ist aber seitdem nicht nur nicht abgestellt, sondern noch erweitert, wie denn S. 277 der „sittliche Verfall der französischen Nation" in einer mindestens eine Seite umspannenden Anmerkung geschildert wird, gegen deren Inhalt ja nichts einzuwenden ist, die jedoch in den Text gehört. Natürlich kehren auch jener Rückblick auf den Krieg von 1866 (S. 254), wo die „Gebetsbewegung" vor und nach dem Kriege als „der realste Gewinn, den ein Volk aus seinen Geschicken ziehen kann", hingestellt wird, und jene Schlufsworte zu den Ereignissen 1870/71 wieder S. 282, nach denen es den Anschein hat, als seien die glorreichen Erfolge des letzten Krieges lediglich auf den vor dem Ausbruch der Feindseligkeiten angeordneten „aufserordentlichen Bettag" zurückzuführen. Dieser so ganz und gar ungeschichtliche, pietistisch-frömmelnde Predigerton wird in dem neu hinzugefügten Abschnitt getreulich nachgeahmt, wenn es z. B. S. 289 heifst: „So wurde das Jahr 1878 vermöge der schweren Schicksalsschläge, die damals unser Volk trafen, durch Gottes

Gnade ähnlich wie die Jahre 1806 und 1807 für viele, die vielleicht in den Jahren des Glückes und der beispiellos glänzenden Siege vergessen hatten, Gott die Ehre zu geben, eine Zeit der Selbsteinkehr" u. s. w. Und was soll man vom Standpunkt der historischen Wissenschaft zu den Worten S. 284 sagen: „Glaubte man doch bemerken zu können, dafs sich schon rein äufserlich zeigte, wie Gottes Gnade in ganz besonderem Mafse über diesem seinem Gekrönten waltete, wo der Kaiser zu einem Feste erschien, da gab es „Kaiserwetter", da brach sicherlich, mochte der Himmel auch noch so regen- und unwetterdrohend dreinschauen, die Sonne siegreich durch und verbreitete allenthalben Glanz und Freude"?! Recht ansprechend ist die Schilderung der beiden Attentate auf den greisen Kaiser, seiner landesväterlichen Fürsorge, sowie die sehr ausführliche Krankheitsgeschichte des Kronprinzen und der Bericht von den letzten Augenblicken des Kaisers: aber ob das alles in dieser Ausführlichkeit, speziell z. B. der geistliche Zuspruch in der Sterbestunde, in eine Geschichtsdarstellung hineingehört, erscheint dem Ref. mehr als zweifelhaft.

Wie wenig endlich auch die neue Auflage es sich hat angelegen sein lassen, in stilistischer und sprachlicher Beziehung die bessernde Hand anzulegen, mögen folgende wenige Stellen darthun: S. 77 „in der Zeit, wovon jetzt die Rede ist"; S. 79 „Besatzung von 15000 Kriegsmännern"; S. 103 „seine Gemahlin hatte sich um ihn im wörtlichen Verstande blind geweint"; S. 134 „sein Bruder Ferdinand (I.) hat die gradere Laufbahn fortgesetzt"; S. 161 „die Weinstöcke und Obstbäume, wovon viele Menschen ihre Nahrung ziehen"; S. 171 von der Stimmung vor der Schlacht bei Leuthen: „dieser Sinn teilte sich wie ein Blitz dem ganzen Heere mit und brachte solche Begeisterung hervor" . .; S. 182 vom Tode Friedrichs: „eine faulichte Wassersucht zehrte ihn langsam auf"; S. 228: „die hessischen und schleswig-holsteinischen Angelegenheiten gingen nun auch ihren Weg zum Alten zurück"; S. 296 vom sterbenden Kaiser: „in einer Pause sprach er unveranlafst von sich aus". Die von Rethwisch seiner Zeit gemachten Ausstellungen sind natürlich auch nicht berücksichtigt.

Nach all dem Gesagten mufs das vorliegende Buch als ein den heutigen Anforderungen nicht entsprechendes, zur Benutzung als Lehrbuch für die unteren und mittleren Klassen der Gymnasien durchaus ungeeignetes bezeichnet werden. Die demselben zu teil gewordenen Fortsetzungen, speziell auch die letzte, muten uns an, wie „Lappen von neuem Tuch an einem alten Kleide", und Ref. kann daher nur den Wunsch aussprechen, dafs dieses einst gute, jetzt mehr und mehr seinem Charakter entfremdete Buch mit dieser neuen Auflage endlich die wohlverdiente Ruhe finden möge.

Lemgo. Ferd. Ohly.

1) G. Klee, Bilder aus der älteren deutschen Geschichte. Zweite Reihe: Die Zeit der Völkerwanderung. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1891. 400 S. 8.

2) Chr. Mayer, Leitfaden für den ersten geschichtlichen Unterricht an Mittelschulen. Dritte Abteilung: Die neue Zeit. München, R. Oldenbourg, 1891. 192 S. 8.

Leider ist mir der erste Teil des ansprechenden Buches von Klee nicht zu Gesicht gekommen, in dessen Vorrede sich der Verfasser über das von ihm erstrebte Ziel, über seinen Zweck überhaupt ausspricht. Doch ergiebt sich dieser Zweck, wie es bei jedem guten Buche freilich selbstverständlich sein sollte, aus dem Titel und dem Inhalt der Bilder zur Genüge. Bilder also will der Verfasser geben, weiter sonst nichts; nicht Geschichte, sondern Geschichten will er erzählen. Und er erzählt gut. Natürlich kann und will er nur nacherzählen, sei es den Quellen selbst, sei es der modernen Geschichtsschreibung eines Dahn, Kaufmann u. a. Lobenswert ist die Reinheit und Gesundheit der Sprache. Ob aber grade das Wort Anmafser für Usurpator oder Prätendent eine besonders glückliche und zum Gebrauch zu empfehlende Neubildung ist, mag dahingestellt bleiben.

Da der Verfasser durchaus nicht die Absicht hat, eine auf durchgängig selbständigen Studien beruhende Geschichte der behandelten Zeit zu schreiben, sondern sich an die im allgemeinen als gesichert anzusehenden Ergebnisse der derzeitigen Wissenschaft hält, so haben wir uns hier in keine sachliche Prüfung der Einzelheiten einzulassen. Doch soll ausdrücklich anerkannt werden, dafs es allenthalben zu Tage tritt, wie vertraut der Verfasser mit der ganzen hier einschlägigen Litteratur ist, dafs seine Grundauffassungen durchweg als wissenschaftlich begründet, als historische angesehen werden müssen.

Freilich bleibt ein Punkt noch zu erörtern! Nämlich die in dieser Zeitschrift nicht zu umgehende Frage, wie weit unser Buch den Aufgaben der Schule dient, für die es der Verfasser doch wohl zunächst bestimmt hat. Dem Unterrichte selbst kann es nicht zu Grunde gelegt werden. Dazu ist es viel zu umfangreich. So wichtig für die geschichtliche Entwickelung auch die sogenannte Völkerwanderung sein mag, so viel Anziehendes für den reiferen Schüler die Beschäftigung mit jenen alten Geschichten, den Anfängen unseres Volkstums, auch bietet: die Schule wird grade die für die Geschichte der Völkerwanderung bisher aufgewandte Zeit noch mehr beschränken müssen, will sie anders den an sie neu herantretenden Aufgaben gerecht werden. Auch in der Handbibliothek des Schülers wird für diese Bilder kein Platz zu finden sein. Denn wie müfste diese anschwellen, wollten alle die ungleich wichtigeren Abschnitte der Geschichte, mit denen eine einigermafsen eingehende Bekanntschaft bei unseren Abiturienten verlangt werden mufs, auch nur in ungefähr gleicher Ausführlichkeit behandelt werden! Wohl aber empfiehlt

sich unser Buch für die Schülerbibliotheken als ein vortreffliches Lehrbuch, auf das der Lehrer nur immer hinweisen mag, um wenigstens bei dem einen oder dem andern seiner Schüler Interesse für eine gute historische Lektüre und Lust zu weiteren Studien auf diesem Gebiete zu erwecken.

Streng genommen hat das zweite oben angeführte Büchlein, Mayers Leitfaden, keinen Anspruch auf eine Besprechung in dieser Zeitschrift. Es ist für Mittelschulen bestimmt, deren Ziele und Methode mir nicht hinlänglich genug bekannt sind, um darnach beurteilen zu können, wie weit das Bnch seinen nächsten Zwecken entspricht; doch sollen einige pädagogische Bemerkungen allgemeinerer Art nicht zurückgehalten werden. Zunächst tritt es nicht allenthalben klar hervor, ob das Buch als Lehr- oder als Lesebuch gedacht und geschrieben ist. In jenem Falle gehören Bemerkungen so allgemeiner Art wie z. B. S. 63: „Ist jeder Krieg ein Übel, so gilt dies im höchsten Mafse vom weiteren Verlaufe des dreifsigjährigen Krieges“, oder S. 155: „Man hatte es oft ausgesprochen, dafs die staatliche Einheit Deutschlands auf friedlichem Wege schwerlich zu erreichen sei“ kaum hinein. Auch sollte der nun völlig abgebrauchte „Blitz aus heiterm Himmel“ (Napoleons Rückkehr von Elba S. 143) zum mindesten aus den Lehrbüchern verschwinden. Hingegen erweisen sich die den einzelnen Abschnitten hinzugefügten Ergänzungen als das Ergebnis sorgfältiger Praxis. Sie werden auch dem Gymnasiallehrer manch brauchbaren Wink zur Belebung des Unterrichts bieten, — soweit es deren überhaupt bedarf. — Auch die Auswahl und die Beschränkung des Stoffes mag im allgemeinen dem Zwecke des Buches entsprechen. Die historische Auffassung freilich läfst — und wohl auch für den ins Auge gefafsten Standpunkt der Mittelschule — manches zu wünschen übrig. Dieser Mangel tritt besonders zu Tage dort, wo die Entstehung der grofsen Kriege wie des dreifsigjährigen oder siebenjährigen dargelegt werden soll, wenn es z. B. auf S. 92 heifst: „Durch Friedrichs Einfall in Schlesien war unversehens ein grofser Krieg entbrannt“. Auch was über Preufsen und den Basler Frieden gesagt ist, entbehrt der klaren Anschauung der in Betracht kommenden Verhältnisse. Es werden Ursache und Veranlassung nicht scharf genug unterschieden. Sachliche Irrtümer finden sich nicht viele; mir sind nur folgende aufgefallen: S. 59 ist die Zerstörung Magdeburgs auf den 19. statt auf den 20. Mai angesetzt. S. 80 läfst der Verf. die Schiffe des grofsen Kurfürsten unter preufsischer Flagge segeln; sie trugen den brandenburgischen Adler. S. 121: Durch den Reichs-Deputationshauptschlufs wurden nicht alle geistlichen Gebiete säkularisiert, ihrer drei blieben noch bestehen. S. 138 dürfte nicht mehr die Fabel von dem Übertritt der 300 preufsischen Offiziere in russische Dienste erzählt werden. —

Dem Büchlein ist ein Abrifs der bayerischen Geschichte beigefügt. Hier findet sich natürlich auch das berühmte Wort König Maxens: „Ich will Frieden haben mit meinem Volke", dessen Ursprung nun freilich neuerdings in ein wesentlich anderes Licht gerückt ist. — Der Druck ist korrekt, aber die Typen sind schlecht, so dafs oft Buchstaben, ja Worte wie gesperrt gedruckt erscheinen, die es keineswegs sein sollen.

3) H. Düring, Geographisches Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte. 1. Teil: Altertum. Leipzig, R. Voigtländer, 1891. 34 S. 0,50 M.

Auf Wunsch des Verfassers oder des Verlegers im Konferenzzimmer ausgelegt, ist mir dieses neue Lehrmittel in die Hände gefallen. Ich würde den Raum dieser Zeitschrift und die Geduld ihrer Leser nicht in Anspruch nehmen, wenn ich nicht meinte, und mit dieser Meinung stehe ich nicht allein, im Interesse unseres Standes gegen die Veröffentlichung eines derartigen Machwerkes Verwahrung einlegen zu müssen, wobei mich dann noch die schwache Hoffnung leitet, auf diese Weise vielleicht die angedrohte Fortsetzung des Unternehmens für Mittelalter und Neuzeit verhindern zu können. — Was mich zu diesem harten Urteil, in solcher Form ausgesprochen, bestimmt, ist Folgendes. Das Büchlein bietet in alphabetischer Anordnung ungefähr 600 Namen aus der alten Geographie mit einer kurzen Angabe über Bedeutung, Lage u. s. w., bestimmt, dem Schüler zum schnellen Nachschlagen bei Wiederholungen und Vorbereitungen zu dienen, und gegen diesen Zweck soll auch nichts weiter gesagt werden. Die erste, unerläfsliche Anforderung jedoch an jede, auch die bescheidenste wissenschaftliche Arbeit — und jedes Lehrmittel für höhere Unterrichtsanstalten mufs als wissenschaftliche Leistung angesehen und beurteilt werden — ist aber die der Sorgfalt und Sauberkeit. Es ist dies eine Forderung, deren Erfüllung auch aus pädagogischen Rücksichten unerläfslich ist. Dieser Forderung gegenüber ist die vorliegende Arbeit eine so lüderliche, wie sie mir gedruckt wohl noch nicht vor die Augen gekommen ist. Es geht dieser Tadel zunächst auf die Schreibung der Namen. Dieser gegenüber ist doch wohl die Forderung, dafs man sich wenigstens selbst getreu bleibt, die selbstverständlichste. Unser Schulschriftsteller aber schreibt in einem unentwirrbaren Gemisch griechische, lateinische und deutsche Namensformen durcheinander, so S. 12 Cynoscephalae und S. 19 Kynoskephalae, S. 20 z. B. unmittelbar hintereinander Laconica mit c und Lakmon mit k. S. 34 dagegen Lakonika. — Diese wenigen Beispiele mögen für die vielen anderen genügen. — Im Anschlufs hieran müssen die zahlreichen Fehler gerügt werden, bei denen man nicht weifs, ob sie auf Rechnung des Schreibers, des Setzers oder des Korrektors zu setzen sind, z. B. Potidea, dann Dyrhachium, S. 27 Euridice, zweimal Cycicus, auch das abscheuliche Oenophytae fehlt nicht. —

Ebensowenig wie bei der Schreibung ist bei den Angaben selbst das Prinzip ihrer Auswahl zu erkennen. Wohl findet sich die Donau, aber weder der Rhein noch die Rhone, dafür aber der Hoangho und Jangtse-Kiang. Ich möchte wohl wissen, in welchem Zusammenhange alter Geschichte der Gymnasialschüler auf diese Flüsse stofsen wird! — Prinziplos sind ferner die Angaben selbst. Neben rein geographischen Notizen finden sich vereinzelte historische Angaben; so bei Rom die Namen und die Regierungsjahre (!) der Könige, sonst aber in weiser Beschränkung — nichts. Weise mufs man aber diese Beschränkung nennen im Hinblick auf die zahlreichen Druckfehler in den Zeitangaben, so S. 11 Schlacht von Chäronea — 308; S. 18 setzt den zweiten messenischen Krieg 600—643 (!) an, S. 20 die Schlacht bei Lade 500, Zama 212 u. s. w. Kein Druckfehler ist die so geschmackvolle Wendung „Lysander fällt bei Haliartus gegen Theben" und S. 18: „Antigonus fällt gegen Cassander, Seleucus etc." Doch genug der Einzelheiten, die zu vermehren leicht wäre. Das Mitgeteilte wird genügen, um das oben ausgesprochene Urteil zu rechtfertigen. Es liegt hier eine in jeder Hinsicht unfertige Arbeit vor.

Züllichau. G. Stoeckert.

Fr. Ratzel, Antropogeographie. Zweiter Teil: Die geographische Verbreitung des Menschen. Mit 1 Karte und 32 Abbildungen. Stuttgart, J. Engelhorn, 1891. 18 M.

Hatte Ratzel im ersten Teil seiner Anthropogeographie, welcher 1882 erschien, ohne einen nachfolgenden erwarten zu lassen, die Beschaffenheit der Erdoberfläche überhaupt in ihrer Einwirkung auf die Kulturentfaltung des Menschengeschlechts ein erstes Mal systematisch dargestellt, so unternimmt er es in dieser umfangreicheren zweiten Abteilung, die ebensogut ein selbständiges, wenn auch dem früheren innig verschwistert zur Seite tretendes Werk genannt werden darf, den Einflufs der rein räumlichen Beziehungen der Erdoberfläche auf die Menschheit in geistvoller Weise nach allen Seiten hin zu deuten.

Er gliedert die Betrachtung in vier grofse Abschnitte: 1. Die Umrisse des geographischen Bildes der Menschheit (bewohnte und unbewohnte Landmasse, man könnte sagen Ökumene und Anökumene, geschichtliche Verschiebung der Grenze zwischen beiden, Beziehung zwischen der Ökumene und den Vorstellungen von der Erde und der Menschheit, Zurückgebliebenheit der Randvölker, zumal der verkehrsarm ins Unbewohnbare hinausstarrenden Randvölker der meerumfangenen Südenden der Landmasse, Bedeutung der leeren Stellen innerhalb der Ökumene, wie Eisfelder, Wüsten, Sümpfe, Seeen u. s. w.). 2. Das statistische Bild der Menschheit (Ermittelung der absoluten und relativen Volks-

menge, Volksverdichtung und deren zweckmäfsigste, den tieferen Zwecken der Geographie, nicht blofs den äufserlichen der Statistik dienende Kartierung, das geographische Element in Zu- und Abnahme der Bevölkerung, Rückgang und schliefsliche Selbstzerstörung kulturarmer Völker). 3. Die Spuren und Werke des Menschen an der Erdoberfläche (allgemeine Grundzüge der Siedelungskunde, Städte als geschichtliche Mittelpunkte, Geographie der Ruinen, kulturgeographische Bedeutung der Wege und der geographischen Namen). 4. Die geographische Verbreitung von Völkermerkmalen.

Ganz besonders auf den Schlufsabschnitt mufs an dieser Stelle hingedeutet werden, obwohl es die Raumrücksicht verbietet, auch nur auf diesen in seinem reichen Thatsachen- und Gedankeninhalt näher einzugehen. Nicht blofs den Geographie- und Geschichtslehrer, nein jeden Gebildeten mufs die hier von einem Meister der Erd- und Völkerkunde gegebene Klärung über die klassifikatorische Methode betreffs der Gruppierung der Menschheit anmuten. Der oft so geistesarm und fanatisch geführte Streit, ob man die Rassen und Völker nach Körpermerkmalen oder nach Sprachen scheiden solle, wird hier dahin geschlichtet, dafs keiner dieser beiden Wege, einseitig verfolgt, zum Ziele führen kann. Die Menscheit ist eine Einheit ohne anthropologisch scharf zu ziehende Rassengrenzen, alle Völker ohne Ausnahme sind Mischvölker; Sprachen vollends werden oft wie Trachten gewechselt, sie sind zeitweilig ein sehr wichtiges Moment in der Gesittung eines Volkes, aber doch nur eins neben vielen anderen ethnographischen Merkmalen. Zu einer naturgemäfsen Systematik unseres Geschlechts, lehrt uns Ratzel, dringen wir erst durch, wenn wir die Gesamtheit der Volkstümlichkeit einer jeden Ober- und Untergruppe bis herab auf das einzelne Volk und den einzelnen Stamm zu Grunde legen, wie sie garnicht allein nach der heute nirgends mehr voll zu ermittelnden Abkunft, sondern vor allem nach den unzähligen Berührungen der Völker unter einander im Lauf der Geschichte und nach der nachbarschaftlichen Lage des Wohnraums sich gestaltete, welcher letztere einem der wichtigsten, weil alltäglichsten Einflüsse auf die in stetem Flufs begriffene Bildung eines jeden Volkes die Wege weist: dem Verkehr. Die angehängte Karte giebt eine von diesem Standpunkt aus entworfene neue Übersicht der Menschheit in ihrer geographisch-ethnischen Gliederung.

Das Werk sollte gleich seinem Vorgänger in keiner Lehrerbibliothek fehlen, um schon durch sein blofses Vorhandensein insbesondere unseren Geschichtslehrern sein ernstes Mahnwort zuzurufen: „Hat Carl Ritter vergeblich gelehrt, dafs der Mensch aus seinen Naturumgebungen heraus verstanden werden müsse?“

Halle a. S. A. Kirchhoff.

Wilhelm Winter, Stereometrie. Lehrbuch und Aufgabensammlung für Schulen. München, Th. Ackermann, 1890. 115 S. 8. 1,60 M.

Die gute Eigenschaft, welche dieses Buch mit manchem ähnlichen teilt, besteht in der streng logischen und zugleich leicht verständlichen Darstellung. Im 1. Teil: „Lage geometrischer Gebilde im Raume“ werden die Sätze häufig in doppelter und dreifacher Fassung geboten, was ich nicht als Vorteil betrachte; die zugehörigen Übungen berücksichtigen in genügendem Mafse die einfachsten stereometrischen Örter und Konstruktionsaufgaben. Der 2. Teil: „Lehre von den Körpern“ bietet die Kubatur der einfachen Körper nach der Archimedischen Methode. Beachtenswert erscheint mir die zweite Art der Inhaltsbestimmung eines dreiseitigen Pyramidenstumpfes durch Zerlegung in drei einfache Pyramiden. Von sonstigen Zugaben seien erwähnt die Komplanation gewisser Zylinderdreiecke und die Guldinsche Regel. Die diesem Teile beigefügten Aufgaben zeigen vielfach ein praktisches Gepräge, wie es namentlich dem Standpunkte jüngerer Schüler angemessen erscheint; bei der Mehrzahl handelt es sich um Berechnung von Kantenlängen, Oberflächen, Inhalten und Gewichten. Dabei sind die Daten der logarithmisch zu bearbeitenden Aufgaben meistens 1—3stellige Zahlen, weshalb runde Resultate im allgemeinen nicht zu erwarten sind. Verf. spricht sich im Vorwort gegen solche Aufgaben mit „schönem Resultat“ aus, eine Ansicht, die ich bezüglich der Klassenarbeiten nicht teile. Von anderen Aufgaben finden sich z. B. solche über um- und eingeschriebene Körper, ferner trigonometrische Anwendungen. Die Reichhaltigkeit der Aufgabensammlung des zweiten Teils (etwa 300 Nummern) sei empfehlend hervorgehoben.

Mülheim a. d. Ruhr. A. Emmerich.

G. E. F. Martus, Raumlehre für höhere Schulen. Bielefeld und Leipzig, Velhagen u. Klasing. 1. Teil: Ebene Figuren. 1891. VIII u. 159 S. 2. Teil: Dreiecksrechnung und Körperlehre. 1892. VIII u. 260. S. 8.

Das vorstehende Werk darf neben den manchen trefflichen, teilweise weit verbreiteten geometrischen Lehrbüchern als ein besonders brauchbares und daneben auch wissenschaftlich wertvolles bezeichnet werden. Der Verf. hat sich ja in seinen viel benutzten, jetzt schon in 7. und 8. Auflage erscheinenden „mathematischen Aufgaben“ und seiner vortrefflichen „astronomischen Geographie“ nicht blofs als der praktische Schulmann bewährt, der die Anforderungen der Auffassungsgabe des regelmäfsigen Durchschnittes anzupassen und die gewonnenen Resultate auch überaus anschaulich zu verdeutlichen versteht, sondern er hat sich auch als der kenntnisreiche, gründliche Gelehrte erwiesen, welcher zugleich dem

Weiterstrebenden und Begabteren neue Gesichtspunkte zu eröffnen und Anregung zu weiterer Forschung zu geben bemüht ist. Diese Vorzüge sind denn auch diesem Lehrbuche in reichem Maſse zu gute gekommen. So hat der Verf. sich zunächst in der Hauptsache an das bewährte Alte in Wort, Anordnung und Methode angeschlossen und nicht, wie manche andre, bedenkliche neue Wege eingeschlagen; aber er hat daneben überall seine Selbständigkeit und seinen weiteren Umblick kundgegeben. Der Stoff des ersten Teiles ist zunächst der hergebrachte, aber an passenden Stellen sind bei Gelegenheit der Übungen die Resultate der neueren Geometrie hineinverwebt, so daſs sie nicht, wie in andern, erst am Schlusse als ganz selbständige, von den andern mehr oder weniger losgelöste Partieen erscheinen. Auch die Anordnung folgt dem bewährten Herkommen; wie aber die groſsen Abteilungen der Gleichheit und Verhältnisgleichheit bestimmt von einander getrennt sind, so daſs die Ausmessung hier ihre richtige Stelle in der 2. Abteilung erhält, und die Behandlung des Kreises nicht, wie oft, von der der übrigen Figuren weit getrennt ist, so sind auch die kleineren Teile wieder so durchsichtig gegliedert, daſs eine schöne Übersicht über den kunstvollen Bau der elementaren Planimetrie gewonnen wird. Auch in der Methode schlieſst sich der Verf. an die bewährte an, indem er den Satz als die zum Beweis gestellte Aufgabe vorausschickt und auf die für den Beweis dienenden Gesichtspunkte hinweist; er hütet sich hierbei vor ermüdender Breite, erspart dem Schüler nicht das eigne Nachdenken und Suchen, macht aber wirkliche Schwierigkeiten klar und sorgt immer dafür, daſs die gefundenen Resultate nicht bloſs auswendig gelernt, sondern anschaulich erkannt und auf ihre Richtigkeit geprüft werden, indem er genaue und in groſsem Maſsstabe ausgeführte Zeichnungen verlangt. So wird der eigentliche Lehrstoff fortwährend durch geeignete sich unmittelbar anschlieſsende Übungsaufgaben unterbrochen, für deren Lösung er nach und nach die allgemeinen Methoden, durch Hülfsfiguren, durch geometrische Örter, durch ähnliche Figuren an besonderen Beispielen, ausführlich auseinandersetzt. Gerade diese zahlreichen Übungsaufgaben bilden einen sehr wichtigen und überaus wertvollen Teil des Lehrbuches. Auch in den Beweisen zeigt der Verf. seine Selbständigkeit und bietet oft neue Vereinfachungen.

Diese gerühmten Vorzüge gelten in erhöhtem Maſse von dem 2. Teile. Der Inhalt ist allerdings so bedeutend, daſs er schwerlich ganz in unsern höheren Lehranstalten bewältigt werden dürfte; aber die das übliche Maſs überschreitenden Abteilungen sind so unabhängig von einander gehalten, daſs sie dem Lehrer stets freie Auswahl gestatten. Auſser dem gewöhnlichen notwendigen Stoff giebt der Verf. die Behandlung der Bestimmungsgleichungen mit Winkelfunktionen, die er an zahlreichen Beispielen erläutert, die trigonometrische Behandlung des Vierecks, nament-

lich die Snelliussche Aufgabe, ferner in Anhängen die analytischen Reihen für Sinus und Cosinus, den Moivreschen Satz, die kubischen Gleichungen, später die Schellbachsche Methode zur Bestimmung der Grenzwerte, für welche er dann die Regeln, die er im Vorhergehenden an Beispielen sehr deutlich entwickelt hat, nochmals zusammenstellt, die sphärische Trigonometrie, die wichtigsten Eigenschaften der Kegelschnitte, ferner im Anschlufs an die Sätze von der gegenseitigen Lage der Geraden und Ebenen die Hauptsätze der Perspektive, zurückgeführt auf drei Sätze, durch scharf und genau gezeichnete Figuren erläutert und später durch Zeichnung der Fluchtpunkte vervollständigt. — Wir heben ferner einige mit fehlerloser Genauigkeit und Sorgfalt behandelten schwierigen Punkte hervor: die genaue Ableitung des Satzes von den unbestimmten Koefficienten und die darauf gegründete Entwickelung der Reihen für Sinus und Cosinus, den eigentümlichen Nachweis, dafs der Cylindermantel sich in eine Ebene aufrollen läfst, dafs unter allen Bogen zwischen 2 Punkten auf der Kugeloberfläche der des gröfsten Kreises der kleinste, bezüglich der gröfste ist, die genaue Ableitung der Gleichungen für die Kegelschnitte, zunächst als Schnitte des Cylinders, dann des Kegels durch rechtwinklig zum senkrechten Achsenschnitt gelegte Ebenen, später aus beliebigen Schnitten des Kegels. — Besonders wertvoll für den Unterricht ist es, dafs der Verf. entwickelnd von den einfachsten Fällen ausgeht und die Gedanken hervorhebt, die den Beweisen zu Grunde liegen, daneben aber auch die Formeln, namentlich in der Stereometrie, auf verschiedenen Wegen zu finden lehrt. Ferner begnügt er sich nicht damit, die gefundenen Schlufswerte aufzustellen, sondern untersucht den Sinn derselben und schöpft so aus ihnen neue, oft recht überraschende Sätze. Indem er z. B. die Kugelkappe durch die Formel $r^2\pi + h^2\pi$ ausdrückt, findet er, dafs dadurch, dafs die Kappe sich über der Grundfläche wölbe, gerade soviel hinzukomme, wie die Oberfläche der eingeschriebenen Kugel beträgt, was also bei flachen Kappen sehr wenig sei. Der Mantel eines Körpers, der durch Umdrehung eines regelmäfsigen 2n-Ecks um den kleinen Durchmesser δ entsteht, sei $\delta^2\pi$, also unabhängig von der Anzahl der Seiten, also derselbe für alle regelmäfsigen 2n-Ecke, die demselben Kreise umgeschrieben seien. Die bei der Umdrehung eines regelmäfsigen 2n-Ecks um den kleinen Durchmesser entstehende Oberfläche sei gröfser als die um den grofsen Durchmesser entstehende. Sehr schön ist auch die gewöhnlich etwas umständliche Ableitung der Kugelschicht. Indem der Verf. dieselbe durch den mittleren Durchschnitt mit dem Halbmesser m ausdrückt, erhält er $m^2\pi h - \frac{1}{12}h^3\pi$, eine Formel, die merkwürdiger Weise unabhängig von dem Halbmesser der Kugel ist, so dafs für alle Kugeln die Kugelschichten gleich sind,

welche denselben mittleren Durchschnitt und dieselbe Höhe haben. An anderer Stelle berechnet der Verf. mittels der Sinusreihe, dafs die Entfernung der parallelen Seiten des einem Kreise vom Halbmesser 1 m ein- und umgeschriebenen Tausendecks erst den 8. Teil einer Kopfhaarbreite betrage, während der Unterschied ihrer Flächen auf ¼ qcm steige. Der Verf. erwähnt ferner die in Kunzes Lehrbuch 1841 zuerst bekannt gemachte, von Karl Bernhard von Sachsen-Weimar gefundene Zeichnung der Seite eines regelmäfsigen Vierecks und zeigt, dafs diese für das Siebeneck sich noch nicht um $\frac{1}{8000}$ des Durchmessers von der genauen unterscheide.

Höchst reichhaltig ist der Übungsstoff auch in diesem Teile, und da der Verf. aufser den zahlreichen neuen Aufgaben gleichzeitig auf die bezüglichen Nummern seiner „mathematischen Aufgaben" verweist, so dürfte dieser Stoff für eine lange Reihe von Jahren ausreichen. Der Verf. hat denn auch diesen Übungsaufgaben ganz besondere Liebe zugewendet. Gleich nach den Sätzen vom rechtwinkligen Dreiecke beschreibt er, um deren praktische Anwendung zu zeigen, den Theodoliten und lehrt, wie man mit demselben und unter Benutzung des ausführlich erklärten Verniers die Winkel bis auf die Minuten genau messen kann. Und nun fügt er zahlreiche Beispiele solcher von ihm vor Jahren in Berlin und Potsdam vorgenommenen Messungen der Höhe der berühmtesten Gebäude und der Entfernungen gewisser bekannter Punkte an. Aber auch hier begnügt er sich nie blofs mit diesen gefundenen Werten, sondern regt zu Vergleichungen an. So weist er z. B. nach, dafs auf der Strecke vom Brandenburger Thore bis zum Friedrichsdenkmal nur 6 Gebäude von der Länge des Berliner Schlosses würden stehen können, und dafs dasselbe durchschnittlich die Länge von 7 der grofsen Häuser unter den Linden einnimmt, dafs das Viergespann auf dem Brandenburger Thore so hoch sei, dafs es auf der Strafse stehend mit seinem Adler bis an die Decke des 2. Stockwerkes eines der grofsen Häuser reichen würde. Ganz genau beschreibt er, wie er seine Messungen ausgeführt habe; besonders interessant ist es z. B., wie er sich bei der Bestimmung der Höhe des Rathausturmes in Potsdam geholfen hat, da man wegen der Gestalt der Kugel, die Atlas auf dem Nacken trägt, den höchsten Punkt derselben nicht sehen kann. Dabei weist er durch Vergleichung doppelter, von verschiedenen Punkten aus vorgenommener Messungen die Genauigkeit der gefundenen Werte nach. Überhaupt legt er auf Fehlerbestimmungen Wert und macht für die Auswahl aus mehreren anzuwendenden Formeln darauf aufmerksam, welche in besonderen Fällen genauere Resultate zu geben vermag. Besonders zahlreich sind dann die Aufgaben, welche er im Anschlufs an die Snelliussche Aufgabe behandelt. Indem er zugleich für eine vorher

berechnete lange Standlinie, nämlich die Entfernung der Fuſspunkte der Spitzen der Luisenstädtischen und der Sophienkirche in Berlin, die Winkel für 17 verschiedene Kirchturmspitzen, von den Endpunkten dieser Standlinie aus gesehen, angiebt, wird ein überreicher Stoff geboten, um eine Karte von Berlin zu entwerfen. — Eine andere Gruppe ansprechender praktischer Aufgaben bieten dann die Regeln für die perspektivischen Zeichnungen (Schaubilder). Aber auch andre Aufgaben, die keinen unmittelbar praktischen Wert haben und doch recht merkwürdige Schluſswerte ergeben, weiſs er anzuführen. So erwähnen wir $16 \cdot \text{Cos}\, 20^0 \cdot \text{Cos}\, 40^0 \cdot \text{Cos}\, 60^0 \cdot \text{Cos}\, 80^0 = 1$; ferner den Inhalt $4\, r^2\, \text{Cos}\, 9^0\, \text{Cos}\, 18^0\, \text{Cos}\, 36^0\, \text{Cos}\, 45^0$ eines Fünfecks, dessen Seiten der Reihe nach 1, 2, 3, 4, 5 Ecken eines regelmäſsigen Zwanzigecks abschneiden; die Bestimmung der fehlenden Stücke einer dreiseitigen Ecke durch Zeichnung aus den gegebenen an einer einfachen alle Fälle umfassenden Figur u. a. — Durch Striche hat er die schwierigeren Aufgaben von den leichteren getrennt und so die Auswahl erleichtert. Wo es eines besonderen Hinweises für die Lösung bedarf, ist dieselbe stets hinzugefügt; ebenso sind den Zahlenaufgaben die Auflösungen beigegeben. — Wie es überdies der Verf. versteht, an die gefundenen Werte allgemeine Bemerkungen anzuknüpfen, aber es auch nicht verschmäht, auf kleine für die Rechnung zweckmäſsige Vorteile aufmerksam zu machen, ist den meisten Fachgenossen aus des Verf.s „mathematischen Aufgaben“ bekannt. Ebenso kennt man die auſserordentliche Genauigkeit, mit welcher der Verf. seine Figuren zu zeichnen pflegt, und wie er in seinen stereometrischen Zeichnungen die Auffassung dadurch auſserordentlich erleichtert, daſs er einerseits die Linien nach dem Vordergrund zu stärker werden läſst, andererseits diejenigen Teile, welche durch andre verdeckt werden, unterdrückt, ein Verfahren, welches nach ihm auch von vielen andern eingeschlagen worden ist.

Einige wenige Bemerkungen mögen uns noch erlaubt sein. Der Verf. giebt die gewöhnliche Ableitung der Formeln für $\text{Sin}\,(\alpha \pm \beta)$, die zunächst nur für spitze Winkel gilt, und führt sie dann auch noch an andern Figuren für mehrere andre Fälle durch, ohne doch den Gegenstand zu erschöpfen. Wir haben schon vor langen Jahren in dieser Zeitschr. (1862 S. 408) angegeben, daſs, wenn man die Formeln $\text{Sin}\,(\varphi \pm 90^0) = \pm\, \text{Cos}\, \varphi$ und $\text{Cos}\,(\varphi \pm 90^0) = \mp\, \text{Sin}\, \varphi$ allgemein erwiesen, nur noch zu zeigen braucht, daſs, wenn die Formeln $\text{Sin}\,(\alpha + \beta)$ und $\text{Cos}\,(\alpha + \beta)$ für 2 beliebige Winkel gelten, sie auch gültig bleiben, wenn einer der Winkel um 90^0 vergröſsert oder verkleinert wird, wodurch beide Formeln nach dem Schluſs von n auf $n + 1$ als allgemein gültig erwiesen sind. — Auf S. 24 sollte in den Formeln für $\text{Cos}\, \frac{\alpha}{2}$ und $\text{Sin}\, \frac{\alpha}{2}$ das Doppelzeichen nicht fehlen, zugleich mit der

Bemerkung, dafs stets nur ein Vorzeichen gilt. — Die Zerlegung des 3seitigen Prismas erscheint doch recht weitläufig behandelt. Wenn gezeigt ist, dafs die beiden zuletzt entstandenen Pyramiden gleich sind, hat man nur das hängende mit dem stehenden zu vergleichen, die offenbar gleiche Grundfläche und Höhe mit dem Prisma selbst haben. — Der Beweis für den Cavallierischen Satz gilt nur für den Fall, dafs die Parallelprojektion jeder Fläche ganz aufserhalb oder ganz innerhalb der vorhergehenden Fläche liegt. Es giebt aber Körper, bei denen ein Teil der Projektion innerhalb, ein andrer aufserhalb des nächsten Durchschnitts liegt, wie es gerade bei den kegelschnittkantigen Prismen der Fall war, die der Verf. früher behandelt hat. — In der sphärischen Trigonometrie vermissen wir ungern die Mollweidischen Gleichungen, die für die beiden Fälle a, b, γ und α, β, c die kürzeste Rechnung geben. Wie dieselben bequem mit Hülfe gewisser Symbole, die sich ebenso auf die Neperschen Analogieen anwenden lassen, dem Gedächtnis eingeprägt werden, hat J. H. T. Müller gezeigt; wie man aber aus einer die andere ablesen kann, lehrt die Zieglersche Regel, dafs, wenn man in dem einen Alphabet die Funktionen mit den Kofunktionen vertauscht, man in dem andern das Vorzeichen in dem Aggregat verändern mufs. Den zweideutigen Fall möchten wir noch diskutiert sehen. Für die Rechnung genügt das Gegebene allerdings; aber es ist interessant zu sehen, dafs Zweideutigkeit bei a, b, α für β nur eintritt, wenn entweder $a < b$ und $a + b < 180^\circ$, oder $a > b$ und $a + b > 180^\circ$ ist.

Dafs der Herr Verf. sich möglichst der Fremdwörter enthält und statt derselben eine Menge neuer eingeführt hat, ist bekannt. Einige werden bereits vielfach gebraucht, so dafs man wünschen darf, dafs das Fremdwort (Radius, Proportion) ganz verschwinde. Andre behält auch der Verf., wie positiv, negativ, imaginär, Funktion, Sinus u. s. w. Einige empfehlen sich gewifs sehr, z. B. Ecklinie, Kantenebene für Diagonale, Diagonalebene, Anseite, Viertel st. Quadrant, Vorzahl st. Koefficient, Walze st. Cylinder. Andre klingen uns freilich noch sehr eigentümlich, wie Schaubilder st. perspektivische Zeichnungen, abloten st. projicieren, Quader st. rechtwinkliges Parallelepipedon. Für Parallelogramm sagt der Verf. Raute, um das unangenehme Wort Parallelepipedon beseitigen zu können. Dies können wir nicht billigen, da Raute bekanntlich noch immer für Rhombus gebraucht wird. Wie weit es überhaupt dem Verf. gelingen wird, seinen Worten Eingang zu verschaffen, mufs die Zukunft lehren. Dafs es aber erwünscht sei, auch auf diesem Gebiete unsrer Muttersprache gerecht zu werden, wird man gern zugeben, zumal man sehr irren würde, wenn man die bei uns üblichen Fremdwörter für international halten wollte.

Züllichau. W. Erler.

C. Schenkling, Taschenbuch für Käfersammler. Mit 750 Käferbeschreibungen, 12 Farbendrucktafeln etc. 4. Auflage. Leipzig, Oscar Leiner, 1891. XI u. 220. 8.

Das Buch gehört unter diejenigen Werke, welche der Fachlehrer solchen Schülern empfehlen kann, welche einem speziellen Teil des naturwissenschaftlichen Unterrichtes ein über die Anforderungen der Schule weit hinausgehendes Interesse entgegenbringen. Wie weit ein Lehrer hierin gehen soll und darf, diese Frage wird nie zum Austrag kommen; derjenige Lehrer, der sie für sich bejaht, wird das vorliegende Werkchen seinen Schülern ohne Rückhalt empfehlen können. Mit Rücksicht auf Anfänger ist der Inhalt so gruppiert, dafs die Käfer periodenweise (die Perioden entsprechend annähernd den Monaten) und je nach ihrem Vorkommen in Sumpf, Wasser, Wald, Wohnhäuser etc. vorgeführt werden. Hierbei beginnen stets die Laufkäfer die Aufzählung und bilden die Zwergkäfer den Schlufs. Die in verschiedenen Perioden vorkommenden sind nur einmal ausführlich besprochen, später wird einfach auf die entsprechende Nummer zurückverwiesen. Bezüglich der Diagnosen ist das Geschick, mit dem der Verf. die Hauptpunkte herausgefunden hat, durchaus anzuerkennen; ganz überflüssig wird aber die leitende Hand des Lehrers oder eines älteren erfahrenen Freundes durch dieses Buch durchaus nicht. Eine genaue systematische Übersicht über die Gattungen ist eine Beigabe, mit welcher der Verf. sich mit der strengen Wissenschaft abgefunden hat, die aber gerade von Knaben, für die das Buch doch bestimmt ist, kaum gewürdigt und noch weniger verstanden werden dürfte. Es folgen Index und ein Schema für Notizen, die — wenn genau durchgeführt — einem routinierten Sammler Ehre machen würden. Die Ausstattung des Werkchens ist sehr hübsch, die 12 Tafeln mit circa 180 abgebildeten Käfern sind, einzeln betrachtet, manchen Anfechtungen ausgesetzt, im grofsen und ganzen weifs man sehr bald, was gemeint ist, und — es giebt viel schlechtere.

Wenn der Verf. seine gedruckten Etiketten empfiehlt, die er zu sehr billigem Preise offeriert, so wollen wir das nicht unbedingt verurteilen, denn thatsächlich ersparen dieselben dem Sammler sehr viel unnütze Schreibereien, schonen die Augen und geben den Sammlungen ein ansprechenderes Aussehen. Wenn dagegen die Verlagsbuchhandlung schliefslich eine Anzahl ihrer Verlagsartikel ankündigt, darunter „Humoristische Bücherei (Lustige Streiche des Freiherrn von Kyan, Bismarck-Anekdoten etc.“), so ist dies unbedingt zu verurteilen. Bücher für die Schüler sind kein Platz für Annoncen oder Reklame, gleichviel welcher Art. Dieser Satz ist schlechthin unanfechtbar.

Grofs-Lichterfelde. F. Kränzlin.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Zur Vereinfachung des grammatischen Unterrichts in der griechischen Sprache.

Abrüsten — so heifst jetzt die Losung für den grammatischen Unterricht in den alten Sprachen. Ohne Frage enthält auch heute der in den letzten Jahren schon tüchtig gesichtete Lernstoff der landläufigen Grammatiken noch viel Überflüssiges.

Nach meiner Überzeugung wird sich die in den meisten Lehrbüchern breit gefafste Syntax (Curtius behandelt sie in der 20. Aufl. seiner Schulgrammatik (1890) auf S. 133—224; Koch in der 13. (1889) auf S. 146—291) etwa auf ein Drittel ihres gegenwärtigen Umfangs zurückführen lassen, wenn man nur, statt das Gedächtnis mit einer Menge verwirrender Details zu überladen, vielmehr auf die klare Erfassung der mit den Casus, den Präpositionen u. s. w. verbundenen Grundbegriffe halten und von den Analogieen der lateinischen Sprache einen ausgiebigen Gebrauch machen wollte. Weit weniger wird sich im allgemeinen von der Formenlehre streichen lassen, auf deren gründlichste Einübung und stetige Wiederholung auch fernerhin der gröfste Wert zu legen sein wird, sollen nicht einer unheilvollen Pfuscherei in der Betreibung der Lektüre Thüren und Thore geöffnet werden.

Wollte man kurz entschlossen die schwierigen Accentregeln beseitigen und — wie es für uns eigentlich vernünftig ist — die drei Accente, deren einstige Tonnuancen für unsere Ohren nicht mehr vernehmbar sind, durch einen einzigen, die Tonsylbe andeutenden, ersetzen, so würde dadurch dem Schüler nicht nur die Erlernung der griechischen Sprache wesentlich erleichtert, sondern auch der Fortgang des Anfangsunterrichtes beschwingt.

Wir wollen nunmehr an den unregelmäfsigen Verben, deren systematische Einübung bisher der Ober-Tertia zufiel, nachweisen, welch eine Fülle abweichender Formen der Schüler bisher lernen mufste und noch lernt, die ihm doch in der Lektüre entweder gar nicht oder nur ganz spärlich, vielfach erst nach einigen Jahren entgegentreten.

Es ist die Frage nicht ganz uninteressant, wie viele der unregelmäfsigen Formen, die in den gebräuchlichen Grammatiken etwa 10 Seiten umfassen, in Xenophons Anabasis und Hellenika wie in den 12 ersten Gesängen von Homers Odyssee vorkommen.

Die Untersuchung, welche sich lediglich auf die anomalen Zeiten erstreckt, die Formen des Praesens und Imperfektum der unregelmäfsigen Verba natürlich unberücksichtigt läfst, ist deshalb gerade für die genannten Schriftwerke geführt worden, weil diese nach Ausweis der Programme in den drei ersten Jahren des Unterrichts an den meisten Anstalten gelesen zu werden pflegen.

Vorweg sei bemerkt, dafs die 2. Aoriste: *ἔλαβον, ἦλθον, ἔσχον, ἐσχόμην, εἶπον, εἶδον, ἔπαθον, ἔτυχον, ἀπέθανον, ἠρόμην* in der Anabasis so massenhaft vorkommen, dafs sie zweckmäfsig schon in Unter-Tertia bei der Durchnahme der Tempora secunda erlernt würden.

In der folgenden Statistik schliefsen wir uns an die Zusammenstellung der unregelmäfsigen Verba bei Franke-Bamberg (Griech. Formenlehre. 20. Aufl. 1889) an. Die drei rechts neben den Formen stehenden Zahlen bezeichnen der Reihe nach die Häufigkeit des Vorkommens in der Anabasis, den Hellenika und den 12 ersten Gesängen der Odyssee. Wir ziehen auch die Verba auf *ννυμι* und *νυμι* in den Bereich unserer Untersuchung, die ja eigentlich zur unregelmäfsigen Konjugation nicht gehören. Bei Franke-Bamberg § 90 und 91 finden sich deren 16.

Von diesen sind in jenen Werken unregelmäfsige Formen folgender Verba überhaupt nicht nachweislich: *ζώννυμι, στρώννυμι, πήγνυμι* und *ῥήγνυμι*.

Desgleichen nicht von folgenden die einzelneu Tempora: *ἀπολῶ; κρεμῶ; κερῶ, ἐκράθην, κέκραμαι; ζεύξω, ἐζύγην; μίξω; σβέσω, σβήσομαι, ἔσβηκα, ἔσβεσμαι; ἀμφιῶ, ἠμφίεσμαι; πετῶ, ἐπετάσθην; ῥώσω; ἄξω, ἔαγτῶ; πετω; στορῶ, ἐστορέσθην, ἐστόρεσμαι; κορῶ*.

Das Vorkommen der übrigen Formen veranschaulicht die folgende Tabelle Dabei ist zu bemerken, dafs Plusquamperfektformen durchgehend dem Perfektum zu gute geschrieben sind.

κρεμάννυμι			*ἐκρέμασα*	1,0,2		
			ἐκρεμάσθην	1,0,0		
κεράννυμι			*ἐκέρασα*	1,0,1		
			ἐκερασάμην	0,0,1		
			ἐκεράσθην	1,0,0		
ζεύγνυμι			*ἔζευξα*	4,1,5	*ἔζευγμαι*	4,0,0
σβέννυμι			*ἔσβεσα*	1,0,0		
			ἔσβην	0,0,1		
			ἐσβέσθην	0,1,0		
ῥώννυμι			*ἔρρωσα*	0,1,0		
			ἐῤῥώσθην	0,1,0	*ἔρρωμαι*	0,6,1
ἀμφιέννυμι	*ἀμφιέσω*	0,0,1	*ἠμφίεσα*	0,0,2		
(*στόρεννυμι*			*ἐστόρεσα*	0,0,5)		
πετάννυμι			*ἐπέτασα*	0,0,5	*πέπταμαι*	0,0,1
μίγνυμι	*μίξομαι*	0,0,1	*ἔμιξα*	4,11,1		
			ἐμίγην	0,0,9	*μέμιγμαι*	1,0,3
σκεδάννυμι			*ἐσκέδασα*	0,0,3		
			ἐσκεδασάμην	1,0,0	*ἐσκέδασμαι*	1,5,0
ἄγνυμι			*ἔαξα*	1,0,4		
			ἐάγην	0,0,1		
ἀπόλλυμι	*ἀπολοῦμαι*	2,0,0	*ἀπώλεσα*	6,6,16	*ἀπολώλεκα*	3,0,0
			ἀπωλόμην[1])		*ἀπόλωλα*	4,10,6
ὄμνυμι	*ὀμοῦμαι*	0,4,0	*ὤμοσα*	4,15,7		
			ὠμοσάμην	0,1,0		
			ὠμόσθην	0,1,0	*ὀμώμοκα*	0,5,0

---

[1]) Fehlende Zahlenangaben bedeuten sehr häufiges Vorkommen.

Bedenkt man nun, dafs dem Schüler in Wirklichkeit nicht einmal die Hälfte der angegebenen Fälle in den ersten Jahren des griechischen Unterrichts begegnet, da er eben kaum die Hälfte der Lektüre, auf welche sich jene Statistik gründet, bewältigt, so würden in Ober-Tertia von den Verben auf (ν)νυμι nur die Formen von *ἀπόλλυμι*, dann *ὤμοσα*; *ἔμιξα*; *ἔζευξα*, *ἔζευγμαι* zu lernen sein. Alle anderen kommen so selten vor, dafs man von ihrer Erlernung wenigstens in den drei unteren Stufen fast ganz absehen kann.

Unregelmäfsige Konjugation.

I. Klasse.

Verba, welche ε an den Stamm ansetzen, 22 an Zahl bei Franke-Bamberg § 93.

Die Zeiten, welche in den oben genannten Schriften nicht vorkommen, sind in Hakenparenthese gesetzt.

Von den 22 Verben dieser Klasse kommen gar nicht, oder nur im Praesens und Imperfektum vor: *καθεύδω*, *ἕψω*, *τύπτω*, *χαίρω*, *οἴχομαι*, *πέτομαι*.

Der Gebrauch der übrigen wird ersichtlich durch folgende Tabelle:

ὠθέω	ὤσομαι	0,0,1	ἔωσα	0,0,3	[ἔωσμαι]	
			ἐωσάμην	0,0,1		
			ἐώσθην	0,2,0		
μέλλω	[μελλήσω]		ἐμέλλησα	0,3,0		
ὄζω	[ὀζήσω]		[ὤζησα]		ὄδωδα	0,0,1
ὀφείλω	[ὀφειλήσω]		[ὠφείλησα]		[ὠφείληκα]	
			ὤφελον	0,0,3		
βούλομαι	βουλήσομαι	1,1,0	ἐβουλήθην	0,1,0	[βεβούλημαι]	
ἐθέλω	[ἐθελήσω]		ἠθέλησα	1,1,0	[ἠθέληκα]	
οἴομαι	[οἰήσομαι]		ᾠήθην	1,0,0		
ἔρομαι	ἐρήσομαι	0,0,2	ἠρόμην			
καθίζω	καθιῶ	1,0,0	καθῖσα	0,0,1		
	[καθεδοῖμαι]					
γαμέω	[γαμῶ]		ἔγημα	0,2,3	[γεγάμηκα]	
	[γαμοῦμαι]		ἐγημάμην	0,0,2	γεγάμημαι	1,0,0
ἄχθομαι	[ἀχθέσομαι]		ἠχθέσθην	4,2,0		
δοκέω	δόξω	3,0,0(?)	ἔδοξα		δεδόχθαι	1,0,0
γίγνομαι	γενήσομαι	3,3,0	ἐγενόμην		γέγονα	4,3,0
					γεγένημαι	
μάχομαι	μαχοῦμαι	14,7,0	ἐμαχεσάμην	1,0,1	[μεμάχημαι]	
μέλει	μελήσει	4,3,1	[ἐμέλησε]		μεμέληκε	0,1,0
ἐπιμέλομαι	[ἐπιμελήσομαι]		ἐπεμελήθην	2,5,0	ἐπιμελητέον	
δέομαι	δεήσομαι	3,1,0	ἐδεήθην	4,12,0		
δεῖ	δεήσει	6,3,0	ἐδέησε	1,1,0		

Folgende Zeiten bleiben also ganz unbelegt: *μεμάχημαι*; *ἐμέλησε*, *μεμέληκε*; *καθεδοῦμαι*; *γαμῶ*, *γαμοῦμαι*, *γεγάμηκα*; *οἰήσομαι*; *ἀχθέσομαι*; *ἠθέληκα*; *ἔωσμαι*; *μελλήσω*; *ὀζήσω*, *ὤζησα*; *ὀφειλήσω*, *ὠφείληκα*; *βεβούλημαι*; *ἐθέληκα*; *δεδέηκε*.

Nur die wenigen, durch gesperrten Druck ausgezeichneten Formen bleiben dem Ober-Tertianer zu lernen.

II. Klasse.

Verba, welche im Praesens und Imperfektum *ν* an den Stamm ansetzen. Franke-Bamberg § 94.

κάμνω	[καμοῦμαι]		ἔκαμον	0,1,0	[κέκμηκα]	
δάκνω	[δήξομαι]		[ἔδακον]		[δέδηχα]	
			ἐδήχθην	1,0,0	[δέδηγμαι]	
τέμνω	[τεμῶ]		ἔτε(α)μον	2,0,3	[τέτμηκα]	
			ἐτμήθην	3,0,0	[τέτμημαι]	
τίνω	τίσω	0,0,2	ἔτισα	1,0,2	[τέτισμαι]	
			[ἐτίσθην]			
	τίσομαι	0,0,3	ἐτισάμην	0,0,5		
βάλλω	[βαλῶ]		ἔβαλον		βέβληκα	1,6,0
			ἐβλήθην	1,4,0	βέβλημαι	7,0,1
ὑπισχνέομαι	[ὑποσχήσομαι]		ὑπεσχόμην		ὑπέσχημαι	2,0,0
ἀφικνέομαι	ἀφίξομαι	1,2,2	ἀφικόμην		ἀφῖγμαι	0,4,1
ἐλαύνω	ἐλῶ	2,0,2	ἤλασα		[ἐλήλακα]	
			[ἠλάθην]		ἐλήλαμαι	0,0,1

Diese Tabelle beweist, dafs nicht weniger als 15 unregelmäfsige Tempora gar nicht vorkommen, und zwar: *καμοῦμαι, κέκμηκα; δήξομαι, ἔδακον, δέδηχα, δέδηγμαι; τεμῶ, τέτμηκα, τέτμημαι; ἐτίσθην, τέτισμαι; βαλῶ, ὑποσχήσομαι; ἠλάθην, ἐλήλακα.*

Sodann geht hervor, dafs dem Ober-Tertianer und Unter-Sekundaner eigentlich nur die Kenntnis von *ἔβαλον; βέβλημαι; ὑπεσχόμην; ἀφικόμην; ἤλασα* für die Lektüre fruchtbar ist.

III. Klasse.

Verba, welche im Praesens und Imperfektum *αν* (*αιν*) an den Stamm ansetzen. Franke-Bamberg § 95.

Von den 14 Verben dieser Klasse fehlen die Belege gänzlich für *ὀσφραίνομαι* und *βλαστάνω*. Im übrigen stellt sich das Verhältnis so:

καταδαρθάνω			κατέδαρθον	0,1,2	[καταδεδάρθηκα]	
αὐξάνω	[αὐξήσω]		ηὔξησα	0,1,0	[ηὔξηκα]	
			[ηὐξήθην]		[ηὔξημαι]	
ὀφλισκάνω	[ὀφλήσω]		ὦφλον	1,0,0	[ὤφληκα]	
λαγχάνω	[λήξομαι]		ἔλαχον	1,0,3	εἴληχα	1,0,0
			[ἐλήχθην]		[εἴληγμαι]	
ἁμαρτάνω.	ἁμαρτήσομαι	1,0,1	ἥμαρτον	2,0,0	ἡμάρτηκα	0,2,0
			ἡμαρτήθην	1,0,0	[ἡμάρτημαι]	
λανθάνω	λήσω	1,0,0	ἔλαθον	6,5,1	[λέληθα]	
	ἐπιλήσομαι	0,0,2	ἐπελαθόμην	1,2,7	[ἐπιλέλησμαι]	
ἀπεχθάνομαι	[ἀπεχθήσομαι]		[ἀπηχθόμην]		ἀπήχθημαι	2,0,0
μανθάνω	[μαθήσομαι]		ἔμαθον	13,6,0	μεμάθηκα	0,1,0
πυνθάνομαι	πεύσομαι	0,2,6	ἐπυθόμην		πέπυσμαι	0,0,1
αἰσθάνομαι	αἰσθήσομαι	1,0,0	ᾐσθόμην		ᾔσθημαι	1,0,0
τυγχάνω	τεύξομαι	3,2,0	ἔτυχον		τετύχηκα	0,3,1

λαμβάνω	λήψομαι		ἔλαβον		εἴληφα	9,11,0
			ἐλήφθην			
	ληφθήσομαι	2,0,0	ἐλαβόμην	0,0,1	εἴλημμαι	5,5,0

Es kommen also überhaupt nicht vor: καταδεδάρθηκα; αὐξήσω, ηὐξήθην, ηὔξηκα, ηὔξημαι; ὀφλήσω, ὤφληκα; λήξομαι, ἐλήχθην, εἴληγμαι; ἡμάρτημαι, ἀπεχθήσομαι, ἀπηχθόμην; μαθήσομαι.

Nur λαμβάνω und aufserdem ἔτυχον; ᾐσθόμην; ἐπυθόμην; ἔμαθον; ἔλαθον würde der Ober-Tertianer zu erlernen haben.

IV. Klasse.

Verba, welche im Praesens und Imperfektum σκ oder ισκ an den Stamm ansetzen. Franke-Bamberg § 96.

Von den 15 Verben dieser Klasse sind nicht nachzuweisen: ἡβάσκω, μεθύσκω, ἀναβιώσκομαι, διδάσκω. Im übrigen:

γηράσκω	[γηράσομαι]		ἐγήρασα	0,0,1	[γεγήρακα]	
ἱλάσκομαι	[ἐξιλάσομαι]		ἐξιλασάμην	0,0,1		
			[ἐξιλάσθην]			
ἀρέσκω	ἀρέσω	0,0,1	ἤρεσα	0,0,1		
πιπράσκω	πεπράσομαι	1,0,0	ἐπράθην	0,1,0	πέπρακα	1,0,0
					πέπραμαι	0,2,0
ἀναλίσκω	ἀναλώσω	0,1,0	ἀνήλωσα	2,1,0	ἀνήλωκα	1,0,0
			ἀνηλώθην	1,1,0	ἀνήλωμαι	0,2,0
τιτρώσκω	[τρώσω]		ἔτρωσα	3,3,0	τέτρωμαι	7,4,0
			ἐτρώθην	1,2,0		
εὑρίσκω	εὑρήσω	4,3,0	εὗρον	5,8,17	[ηὕρηκα]	
			εὑρόμην	0,1,0	[ηὕρημαι]	
			ηὑρέθην	0,1,0		
ἀποθνήσκω	ἀποθανοῦμαι	1,2,0	ἀπέθανον		τέθνηκα	
μιμνήσκω:	μνήσω	1,0,0	ἔμνησα	0,0,3		
	μνήσομαι	0,0,3	ἐμνήσθην	4,7,14(?)	μέμνημαι	10,5,8
	μνησθήσομαι	0,2,0				

In 14 Büchern Xenophons und in 12 Gesängen Homers sind also nicht anzutreffen: γηράσομαι, γεγήρακα; ἐξιλάσομαι, ἐξιλάσθην; τρώσω; ηὕρηκα, ηὕρημαι.

Von Belang für die Lektüre der unteren Stufen wäre nur die Kenntnis von τέτρωμαι; εὗρον; ἀπέθανον, τέθνηκα; ἐμνήσθην, μέμνημαι.

V. Klasse.

Verba mit Nebenstämmen. Franke-Bamberg § 97.

πίνω	πίομαι	0,0,1	ἔπιον	3,3,10	πέπωκα	1,0,0
			[ἐπόθην]		[πέπομαι]	
ἐσθίω	ἔδομαι	0,0,2	ἔφαγον	6,0,9	ἐδήδοκα	1,0,0
ὁράω	ὄψομαι	8,3,2	εἶδον		ἑώρακα	3,2,0
			ὤφθην	1,1,0		
			εἰδόμην	0,0,2	[ἑώραμαι, ὦμμαι]	
πάσχω	πείσομαι	6,2,2	ἔπαθον		πέπονθα	2,6,0
τρέχω	δραμοῦμαι	3,0,0	ἔδραμον		δεδράμηκα	2,4,0

φέρω	*οἴσω*	2,4,3	*ἤνεγκον*		*[ἐνήνοχα]*	
			ἠνέχθην	3,2,0		
	[οἴσομαι]		*[ἠνεγκάμην]*		*ἐνήνεγμαι*	1,0,0
πίπτω	*πεσοῦμαι*	2,1,0	*ἔπεσον*		*πέπτωκα*	7,10,0
λέγω	*ἐρῶ*	10,2,11	*εἶπον*		*εἴρηκα*	5,4,0
	[εἰρήσεται]		*ἐῤῥήθην*	0,6,0	*εἴρημαι*	6,8,0
ἔχω	*ἕξω*		*ἔσχον*		*ἔσχηκα*	0,3,0
	σχήσω	1,1,0	*ἐσχόμην*		*ἔσχημαι*	1,0,0
ἔρχομαι			*ἦλθον*		*ἐλήλυθα*	

Von den verhältnismäfsig am häufigsten vorkommenden Verben dieser Klasse sind folgende unregelmäfsige Tempora nicht nachzuweisen: *ἐπόθην*, *πέπομαι*; *ἑώραμαι*, *ὦμμαι*; *οἴσομαι*, *ἐνήνοχα*, *ἠνεγκάμην*; *εἰρήσεται*.

Bisher sind in Ober-Tertia über 80 Verba mit ihren mehr oder weniger unregelmäfsigen Formen eingeübt worden. Unter der doppelten Voraussetzung, dafs erstens der grammatische Unterricht dem Zwecke der Lektüre dient, und zweitens, dafs die beiden Schriften Xenophons und die ersten 12 Bücher der Odyssee in den drei ersten Jahren des Unterrichts gelesen werden, würden künftig nur die durch gesperrten Druck in unserer tabellarischen Übersicht hervorgehobenen Verba und Formen in Ober-Tertia zu lernen sein. Die 85 verba anomala der Franke-Bambergschen Grammatik würden auf 34 beschränkt werden, von diesen aber nur diese 7: *ἀπόλλυμι*, *γίγνομαι*, *λαμβάνω*, *ἀποθνήσκω*, *ἔρχομαι*, *πάσχω*, *λέγω* in dem bisherigen Umfange einzuüben sein, während von 16 nur je eine, von 10 je 2, von *ἔχω* drei unregelmäfsige Zeiten zu erlernen wären. Sie sind in den Tabellen durch gesperrten Druck hervorgehoben.[1])

Eine etwaige Verschiebung der Lektüre, welche in den drei untersten Stufen eine beträchtliche nicht sein kann, dürfte das Ergebnis unserer Untersuchung kaum beeinflussen, durch welches das grammatische Pensum der Ober-Tertia nicht unwesentlich vereinfacht, für die Lektüre Kraft und Zeit frei gemacht würde. Die unregelmäfsigen Formen, die dem Schüler durch Zurückführung auf bekannte Bildungsgesetze leicht erklärt werden, bereiten an sich demselben keine grofse Schwierigkeit. Diese entsteht erst mit der Verwirrung, die durch die systematische Erlernung der vielen ähnlich klingenden Formen (wie von *ῥώννυμι*, *ζώννυμι*, *στρώννυμι*) geschaffen wird. Es ist an der Zeit, diesen Übelstand zu beseitigen.

In welcher Weise die auf Grund der vorliegenden Nachforschung für Ober-Tertia getroffene Auswahl der unregelmäfsigen Verba nach oben hin zu ergänzen ist, darüber kann nur durch weitere Untersuchungen dieser Art entschieden werden, die zu führen oder zu veranlassen die Herausgeber der griechischen Schulgrammatiken wohl in erster Linie berufen sein dürften.

Gumbinnen. Max Hecht.

[1]) Doch haben dieselben als unmittelbares Ergebnis der Nachforschung nur die Bedeutung eines Vorschlags, nicht eines verbindlichen Kanons. Denn praktisch werden auch selten vorkommende Formen, wie von selbst, mitgelernt werden, z. B. mit *βέβλημαι* die Form *βέβληκα*. — In Unter-Sekunda wird man etwa *ἐμίγην*, *ἐπελαθόμην*, *πεύσομαι*, *οἴσω*, *ἔπιον*, *ἐῤῥήθην* dazunehmen.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. Kraenkel, Der Unterricht in der philosophischen Propädeutik. Progr. Lahr 1891. 21 S. 4.

2. A. Gille, Aufgaben und Methode der Pädagogik als Wissenschaft. Leipzig, G. Fock, 1891. 36 S. 4. 1 M. (Progr. Lateinische Hauptschule zu Halle a. S.)

3. Demetrios G. Mostratos, Die Pädagogik des Helvetius. Diss. Berlin 1891. 58 S.

4. Das Casseler Gymnasium in den siebenziger Jahren. Erinnerungen eines Schülers aus damaliger Zeit. Berlin, Walther & Apolants Verlagsbuchhandlung (H. Walther), 1891. 84 S.

5. Karl Ferdinand Kummer. Ein Litteraturbild aus Oesterreich. 8 S.

6. S. (Sophie) Schliemann, Heinrich Schliemanns Selbstbiographie, bis zu seinem Tode vervollständigt. Mit einem Porträt und 10 Abbildungen. Leipzig, F. A. Brockhaus, 1892. 100 S. gr. 8. 3 M.

7. M. Szilasi, Latin nyelutan és szótár (Lateinische Grammatik und Vokabular). Budapest, Hoffmann & Molnár, 1887. 128 S. 80 kr.

8. M. Szilasi, Latin olvasó és gyakorlókönyv (Lateinisches Lese- und Übungsbuch). Budapest, Hoffmann & Molnár, 1887. VIII u. 139 S. 90 kr. — Praktische Darlegung, wie die lateinische Grammatik in Sexta und Quinta auf Grund der Lektüre unterrichtet werden kann. Beide Bücher stehen in enger Beziehung zu einander, enthalten manches Neue und Eigenartige und verdienen in weiteren Kreisen Beachtung, da ihr Verfasser unverkennbar ein erfahrener, denkender Schulmann ist.

9. W. Kopp, Geschichte der römischen Litteratur für höhere Lehranstalten und zum Selbststudium. Sechste Auflage, nach der Umarbeitung von F. G. Hubert besorgt von O. Seyffert. Berlin, J. Springer, 1891. VIII u. 143 S. kl. 8. 2 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1885 S. 422.

10. O. Keller, Lateinische Volksetymologie und Verwandtes. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. X u. 387 S. gr. 8. 10 M.

11. J. B. Sturm, Über iterative Satzgefüge im Lateinischen Progr. Speier 1891. 27 S.

12. Comoediae Horatianae tres. Edidit Ricardus Jahnke. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. 109 S. kl. 8. 1,20 M.

13. S. Lederer, Index in T. Macci Plauti Militem gloriosum. Pars prior litteras A—H continens. Progr. Staats-Gymn. Krems 1891. 22 S.

14. A. Polaschek, Beiträge zur Erkenntnis der Partikeln ἄν und κέν (Schlufs). Progr. Czernowitz 1891. 24 S.

15. Inscriptiones Graecae metricae ex scriptoribus praeter anthologiam collectae. Edidit Theodorus Preger. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. XXVI u. 251 S. Lex. 8. 8 M.

16. Ausgewählte Tragödien des Euripides. Erstes Bändchen: Die Bakchen. Dritte Auflage. Erklärt von Ewald Bruhn. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1891. IV u. 150 S. 8. 1,50 M. — „Bei dem Versuche, eine neue Auflage des Schoeneschen Kommentars vorzubereiten, ergab sich bald, dafs es sich nur darum handeln konnte, den alten Kommentar durch einen neuen zu ersetzen“. Der Hsgb. hatte sich der Unterstützung von Fr. Blass und U. v. Wilamowitz-Moellendorff zu erfreuen.

17. Quinti Smyrnaei Posthomericorum libri XIV. Recognovit et selecta lectionis varietate instruxit Albertus Zimmermann. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. XXVII u. 404 S. kl. 8. 3,60 M.

18. J. Adam, The nuptial number of Plato. Its solution and significance. London, C. J. Clay and Sons, 1891. 79 S. 2 sh. 6 p.

19. A. Kutzner, Praktische Anleitung zur Vermeidung der hauptsächlichsten Fehler in Anlage und Ausführung deutscher Aufsätze. Zweite Auflage, neu bearbeitet von O. Lyon. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. 88 S. kart. 1 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1882 S. 467.

20. Deutsche Zeitschr. für Geschichtswissenschaft. Herausgegeben von L. Quidde. Band VI, Heft 1 (S. 1—172). Freiburg i. B., Akademische Verlagsbuchhandlung von J. C. B. Mohr (P. Siebeck), 1891. Jährlich 4 Hefte, zusammen 18 M, einzelne Hefte 5 M.

21. W. Stern, Diodor und Theopompos. Progr. Progymn. Durlach 1891. 25 S. 4.

22. A. Miller, Die Alexandergeschichte nach Strabo. II. Teil Progr. Gymn. Würzburg 1891. 25 S. 4.

23. L. Mitteis, Reichsrecht und Volksrecht in den östlichen Provinzen des römischen Kaiserreiches. Mit Beiträgen zur Kenntnis des griechischen Rechts und der spätrömischen Rechtsentwicklung. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. XIV u. 561 S. gr. 8. 14 M.

24. Vaterländische Geschichts- und Unterhaltungs-Bibliothek. Breslau, M. Woywod, 1891. Band 22: Hans von Hake, Erzählung aus der Mark Brandenburg zur Zeit der Reformation von R. Stoewer. 205 S.; Band 23: Die Deutschen in Ostafrika, eine geschichtliche Erzählung aus unseren Kolonieen von J. B. Muschi. 209 S.; Band 24: Kaiser Wilhelm II. und sein Friedenswerk, eine Erzählung für jung und alt von J. B. Muschi. 214 S. — Drei mit Frische und Wärme geschriebene Erzählungen, die zur Anschaffung in den Schülerbibliotheken sehr empfohlen werden können, die Erzählung von R. Stoewer ganz besonders an den Schulen der Provinz Brandenburg.

25. C. Tanera, Deutschlands Mifshandlung durch Ludwig XIV (1672—1714). Mit 3 Karten und 3 Schlachtplänen. München, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung (O. Beck), 1891. VI u. 255 S. kl. 8. 2 M, kart. 2,50 M.

26. O. Devrient, Gustav Adolf. Historisches Charakterbild in fünf Aufzügen. Leipzig, Breitkopf & Härtel, 1891. VII u. 132 S. kl. 8.

27. P. Buchholz, Charakterbilder aus Deutschland. Zweite, vielfach verbesserte Auflage. Leipzig, J. C. Hinrichssche Buchhandlung, 1891. 175 S. geb. 1,60 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1888 S. 574. Neu hinzugekommen ist das Bild „Helgoland und seine Bewohner“.

28. P. Buchholz, Pflanzen-Geographie. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. Ebenda 1892. XII u. 106 S. geb. 1,20 M.

29. G. Maspero, Ägypten und Assyrien. Geschichtliche Erzählungen für Schule und Haus. Ins Deutsche übertragen von D. Birnbaum. Mit 190 Abbildungen. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. XII u. 401 S. kl. 8. 5 M, geb. 6 M. — Für Schülerbibliotheken zu empfehlen.

30. G. Krüger u. J. Delius, Vademecum aus Luthers Schriften. Für die evangelischen Schüler der oberen Klassen höherer Lehranstalten zusammengestellt und herausgegeben. Zweite Auflage. Gotha, F. A. Perthes, 1890. XV u. 111 S. 1 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1885 S. 508.

31. Bilfinger, Die Sterntafeln von Biban-el-Moluk. Progr. Eberhard-Ludwigs-Gymnasium Stuttgart 1891. 80 S. 4.

32. A. Michalitschke, Über eine räumliche Darstellung der Tonreihe und deren Ausnutzung in einem Apparate als Lehrmittel im musiktheoretischen Unterrichte. Vortrag, gehalten am 18. Febr. 1891 im Vereine „Deutsche Mittelschule“. 15 S.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Das Kartenzeichnen im geographischen Unterricht.

Unter dem Titel „Das Kartenzeichnen im geographischen Unterricht“ hat Herr Prof. Lehmann (Münster i. W.) einen Teil seiner bekannten „Vorlesungen“ gesondert herausgegeben[1]). Dafs gerade der Abschnitt über das Kartenzeichnen für eine besondere Veröffentlichung bestimmt wurde, ist insofern wohl begründet, als genaue und sichere Kenntnis der Karte das erste und wichtigste Ziel jedes geographischen Schulunterrichts ist; der Frage nach den Mitteln und Wegen, dieses Ziel zu erreichen, gebührt deshalb eine hervorragende Stellung vor den übrigen Fragen schulgeographischer Methodik.

Aus diesem Grunde hat auch Herr Dir. Böttcher in seinem Referat über die Methodik des geographischen Unterrichts[2]) die Einprägung der Karte am eingehendsten und ausführlichsten behandelt. Bekanntlich redet er dem „beschreibenden Verfahren“ das Wort, während Lehmann, um die gebräuchlichen, wenn auch für eine Gegenüberstellung wenig glücklichen Ausdrücke hier beizubehalten, für das „zeichnende Verfahren“ eintritt.

Bei diesem Widerstreit der Ansichten erwartet man in dem Lehmannschen Buch eine ausführlichere Kritik der Böttcherschen Ausführungen zu finden. Das Buch beginnt denn auch mit zusammenhängenden Erörterungen, welche die Gründe gegen die ausgiebige Verwendung des Kartenzeichnens im Unterricht widerlegen sollen; und in dem Schlufskapitel sind dazu noch einige Ergänzungen gegeben. Der Hauptteil des Buches indessen und, fügen wir gleich hinzu, der entschieden gelungenere, behandelt lediglich die verschiedenen Kartenzeichenverfahren, ohne auf die Streitfrage weiter Rücksicht zu nehmen. Trotzdem werden drei

---

[1]) R. Lehmann, Vorlesungen über Hülfsmittel und Methode des geographischen Unterrichts. Halle a. S. 1891.

[2]) C. Böttcher, Die Methode des geographischen Unterrichts. Referat in den Verhandlungen der elften Direktorenversammlung in den Provinzen Ost- und Westpreufsen 1886. Direktoren-Versammlung XXIV S. 297—438.

Punkte, auf die Böttcher Gewicht legt, mittelbar gerade durch diesen Hauptteil am besten widerlegt.

Zunächst das stark betonte Argument von der Überbürdung der Schüler, zu der das Auswendiglernen der für das Zeichnen der Karte erforderlichen Daten führe. Wenn in der That das Kartenzeichnen nur dadurch möglich wäre, dafs eine Reihe von Thatsachen eingeprägt werden müfsten, deren Kenntnis wenig andern Wert hätte, als dafs sie eben die nötigen Hülfen und Stützen für das Entwerfen der Karte böte, dann würden allerdings auch viele Anhänger des zeichnenden Verfahrens mit Böttcher darin eine Überbürdung sehen müssen. Aber die Verwendung des Kartenzeichnens ist an die Bedingung, die Kartenskizze aus dem Kopfe zu geben, durchaus nicht geknüpft. Wenn auch mehrere Vertreter der zeichnenden Methode dem Unterrichte dieses Ziel gesteckt haben, es geht doch aus der Lehmannschen Darstellung deutlich genug hervor, dafs man diese Forderung gänzlich aufser acht lassen kann, ohne sich irgendwie damit der wesentlichen Vorteile zu begeben, die das Zeichnen im geographischen Unterricht bietet. — Der zweite Punkt betrifft die Schwierigkeiten, welche das zeichnende Verfahren für den Lehrer mit sich bringt. Sie werden arg übertrieben, wenn von einem mehrjährigen Kurs in der Kopierklasse einer Malerakademie gesprochen wird, den doch nicht jeder Lehrer durchmachen könne! Die Ansprüche hinsichtlich der Zeichenfertigkeit, die beim Kartenzeichnen an den Lehrer herantreten, erscheinen vielmehr so mäfsig, dafs es sicher richtig ist, wenn Lehmann meint, die wesentlichsten Schwierigkeiten auf Seiten des Lehrers dürften zumeist in dem Mangel an gutem Willen liegen und an Mut, den ersten Schritt zu thun.

Verfehlt ist es endlich auch, wenn von Herrn Böttcher geschlossen wird, nichts spreche so sehr gegen die ausgedehnte Anwendung des Zeichnens, wie die „enorme Verschiedenartigkeit" der gemachten Vorschläge; vielmehr erhelle daraus, „dafs in der Natur des zeichnenden Verfahrens selbst Hindernisse liegen, welche das Finden einer unbestreitbar besten Methode und deren einheitliche Anwendung in der Praxis des Schulunterrichts als einen frommen Wunsch erscheinen lassen". — Es handelt sich aber nicht um eine so enorme Verschiedenartigkeit in den einzelnen Verfahren, wie sie Böttcher glauben machen will, wenn er, um ein annäherndes Bild von ihr zu geben, einfach die Namen von über zwanzig Verfassern aneinanderreiht, die mit Vorschlägen für das Zeichnen im geographischen Unterricht hervorgetreten sind. Die Zahl dieser Autoren übertrifft vielmehr die der vorgeschlagenen wirklich verschiedenen Methoden bedeutend. Dazu kommt, dafs diese Methoden sich keineswegs als gleichwertig neben einander stellen lassen, wenn man sie auf ihre Zweckmäfsigkeit und Brauchbarkeit hin vergleicht. Beides tritt bei der Art, wie Lehmann den Stoff übersichtlich angeordnet hat, deutlich hervor.

Er beschreibt die verschiedenen Verfahren von drei Gesichtspunkten aus, indem er fragt, 1) auf welche Weise die Grundlagen für die Situationszeichnung gewonnen und welche Hülfsmittel für diese geboten werden, 2) wie die Situationszeichnung ausgeführt und 3) wie die Terraingestaltung zum Ausdruck gebracht wird. Nur bei der Antwort auf die erste Frage zeigt sich eine gröfsere Mannigfaltigkeit in den Meinungen, und gerade hier wird jeder Unbefangene Herrn Lehmann darin beipflichten, dafs für die Gesamtübersicht über gröfsere Erdräume das Kirchhoffsche Verfahren, das Zeichnen im geradlinig ausgezogenen Gradnetz, den Vorzug verdient, während für den Anfang im heimatkundlichen Unterricht das Zeichnen in Quadratnetzen die gröfsten Vorteile bietet. Auf Einzelnes kann hier nicht näher eingegangen werden; darum sei als wichtigstes Ergebnis des Kapitels über „die verschiedenen Kartenzeichenverfahren“ hier nur hervorgehoben, dafs sich für die Mehrzahl der Fälle das Verfahren empfiehlt, welches von den Debesschen Zeichenatlanten her bekannt ist.

Aber nicht nur hinsichtlich des Kartenzeichenverfahrens läfst sich bei dem augenblicklichen Stande der Dinge bereits angeben, welche Methode wohl allgemeinere Anerkennung zu finden berufen sein dürfte; auch für die Zeichenmaterialien, die dem Lehrer zur Verfügung stehen, reichen die Erfahrungen, über welche uns in dem Lehmannschen Buche berichtet wird, vollständig aus, um einen sicheren Grund abzugeben, auf dem weiter gebaut werden kann. Sie fallen im einzelnen aufserhalb des Rahmens unseres Aufsatzes. Doch mufs darauf hingewiesen werden, dafs die Zeichnung des Lehrers zweckmäfsig nicht auf der Wandtafel, sondern mit farbigen Stiften (z. B. mit Bormannschen Wachsstiften oder mit H. C. Kurzschen Signierstiften) auf Rollenpapier (1,50 m breit) entworfen wird. Von den verschiedenen Vorzügen, die diese Art der Herstellung bietet, soll hier nur einer betont werden, weil er für unsere folgenden Betrachtungen wichtig wird: die so gefertigten Zeichnungen lassen sich beliebig lange aufbewahren, während die Wandtafelzeichnungen nur auf sehr kurze Zeit erhalten werden können.[1])

[1]) Da ich dieses Verfahren von dem mir befreundeten Herrn Dr. E. Schmidt, der es gefunden und ausgebildet hat, selbst kennen gelernt habe und seine Vorzüge aus eigenem Gebrauch zu schätzen weifs, so freue ich mich, dafs nun auch Lehmann das ablehnende Verhalten, welches er anfänglich in Briefen an Herrn Dr. Schmidt einnahm, aufgegeben hat und erklärt, er „stehe nicht an, diesem Zeichnen vor dem Zeichnen mit Kreiden auf der gewöhnlichen Wandtafel entschieden den Vorzug zu geben“. — Hier sei auch erwähnt, dafs mit den bezeichneten Stiften sehr leicht und schnell auch Flächen gleichmäfsig gefärbt werden können, indem man den Stift ohne Druck mit einer grofsen Fläche (schräger Ellipsenschnitt) über das Papier führt. Was also Lehmann gegen die Matzatsche Weise der Gebirgsdarstellung und gegen das Herausheben von Tiefländern einwendet — die Schwierigkeit sauberer Ausführung —, das wird für ein Zeichnen auf dem Papier gegenstandslos. Im Gegenteil, die Ausführung ist sehr leicht, und

Diese und andere Resultate (wie z. B. das Auffinden besserer farbiger Kreiden für das Zeichnen auf der schwarzen Wandtafel), welche bei zielbewufstem Ankämpfen gegen vorhandene Schwierigkeiten gewonnen werden, haben für jeden Lehrer, der geographischen und naturwissenschaftlichen Unterricht giebt, grofses Interesse. Indessen — was ist mit der Erkenntnis gewonnen, dafs diese Schwierigkeiten sich haben überwinden lassen! Bleibt deswegen nicht noch immer das bereits in den Böttcherschen Vorschlägen[1]) angegebene Mafs für die Anwendung des Zeichnens als berechtigt bestehen? Wenn die Anhänger des „zeichnenden Verfahrens" dem Kartenzeichnen im geographischen Unterricht eine Ausdehnung über dieses Mafs hinaus, von dem noch weiterhin die Rede sein wird, zugewiesen haben wollen, so werden sie vor allem die von Böttcher gegen sie geltend gemachten Gründe zu entkräften im stande sein müssen.

Wie steht es nun mit diesen Gründen? Drei von ihnen haben wir schon als hinfällig erkannt; unter diesen auch den, dafs die zeichnende Methode zur Überbürdung der Schüler führe. Immerhin aber könnten noch die andern Gründe, die ins Feld geführt werden, ihre Kraft behalten und gegen das zeichnende Verfahren entscheiden. Insonderheit der, dafs die zeichnende Methode die Einprägung des Kartenbildes nicht etwa erleichtert, sondern sie ganz im Gegenteil erschwert, da sie „an die Stelle eines guten Anschauungsmittels ein schlechtes treten läfst"; dann der, dafs an einer Schule nur ein einheitliches Lehrverfahren zur Durchführung gelangen dürfe, dafs infolge dessen das zeichnende Verfahren dem beschreibenden weichen müsse; denn allein dieses könne von jedem Lehrer unschwer gehandhabt werden, während jenes „nur unter der Voraussetzung spezieller individueller Beanlagung mit Aussicht auf Erfolg angewandt werden kann"; endlich der Grund: die zeichnende Methode leite ihre Berechtigung aus dem Satze her, dafs man „nur dasjenige von einer Sache genügend gesehen habe, was man zeichnen könne", während es doch ganz offenbar ist, dafs man sich „auch ohne Zeichnen klare Vorstellungen von geographischen Verhältnissen aneignen kann".

Wenn ich in dem „Referat" diese Gründe gegen die zeichnende Methode und die näheren Ausführungen dazu lese, so kann ich mich des Eindrucks nicht erwehren, dafs hier zum guten Teil ein Kampf gegen Windmühlen geführt wird. An der Stelle, wo die Resultate der Böttcherschen Darstellung zusammengefafst

---

die so gewonnene Anschaulichkeit ist eine grofse. Auf einer Skizze der Provinz Brandenburg liefsen sich z. B. die Höhenverhältnisse auf diese Weise leicht und deutlich darstellen. Die diluvialen Hochflächen traten dabei anschaulich als einheitliche Massen hervor.

[1]) C. Böttcher, Vorschläge zur Methodik des geographischen Unterrichts, mit Beispielen aus der Schulpraxis. — Progr. des Real.-Gymn. auf der Burg. Königsberg in Pr. 1884.

werden, heifst es wörtlich: „Bei der rationellen Durchführung irgend einer zeichnenden Methode mufs die genaue und sichere Einprägung des Kartenbildes dem Zeichnen vorausgehen. In dieser genauen und sicheren Einprägung des Kartenbildes durch systematisches, nach den Grundsätzen der heuristischen Methode betriebenes Kartenlesen besteht aber die Aufgabe und das Ziel der beschreibenden Methode. Jede rationell durchgeführte zeichnende Methode schliefst also Aufgabe und Ziel des beschreibenden Lehrverfahrens in sich". Trotzdem ist fast die ganze vorhergehende Auseinandersetzung so geführt worden, als ob es sich um zwei einander gegenüberstehende Lehrverfahren handelte, deren jedes das andere ausschlösse, während es sich doch offenbar bei einer Erörterung des Für und Wider nur um das Plus handeln kann, welches die zeichnende Methode gegenüber der beschreibenden zugestandenermafsen besitzt. Dazu kommt, dafs Böttcher dieses Plus lediglich in der Forderung sieht, die Schüler sollten „den Nachweis der gewonnenen topischen Kenntnisse dadurch liefern, dafs sie Kartenskizzen frei aus dem Gedächtnis zu zeichnen vermögen". Das hat ihn denn folgerichtig dazu geführt, auf die Überbürdung der Schüler als auf den stärksten Grund gegen die zeichnende Methode solches Gewicht zu legen, dafs er diesen Punkt geradezu als „den allerwesentlichsten für die Beurteilung der zeichnenden Methoden" hinstellt. Da aber diese Auffassung von dem Mehr, welches auf Seiten der zeichnenden Methode besteht, der Eigenart des zeichnenden Verfahrens, wie wir weiterhin sehen werden, nicht gerecht wird, so konnte der Kern der Streitfrage in dem „Referat" garnicht zur Sprache kommen; das zeichnende Verfahren ist somit trotz der ausführlichen Polemik dagegen seinem Wesen nach in des Wortes eigentlicher Bedeutung unangefochten geblieben. — In der That mufs der unbefangene Leser betroffen sein, wenn er hört, wie Böttcher mehrmals Aussprüche von hervorragenden Vertretern des zeichnenden Verfahrens als „äufserst triftige Gründe" gerade gegen dieses Verfahren aufführt; und der Umstand, dafs Verteidiger des zeichnenden Verfahrens dessen vermeintlichen Grund- und Eckstein (Referat S. 394) anstandslos preisgeben, mufs in ihm die Vermutung wecken, dafs der wahre Grund- und Eckstein dieser Methode denn doch noch ein anderer sein möchte als der, den Böttcher dafür nimmt.

Nachdem das zeichnende Verfahren bei seinem eifrigsten Gegner einem fast völligen Mifsverständnis anheimgefallen ist, wäre es entschieden wünschenswert gewesen, wenn Lehmann die verschiedenen Aufgaben, die das Kartenzeichnen im geographischen Unterricht zu erfüllen vermag, etwas eingehender im Zusammenhange behandelt und damit das Wesen des zeichnenden Verfahrens klar gestellt hätte. Zwar haben alle Punkte, die dabei in Frage kommen, in dem Lehmannschen Buche Erwähnung gefunden, wie denn auch alle bereits vorher in der Litteratur behandelt sind;

aber es fehlt eine übersichtliche Zusammenstellung und kurze Zusammenfassung.

Das Kartenzeichnen kann im geographischen Unterricht in drei verschiedenen Formen auftreten:

1) behufs Herstellung geeigneter Anschauungsmittel;
2) als Hülfsmittel beim Einprägen des Kartenbildes;
3) als Prüfstein für die Sicherheit und Genauigkeit, mit der die topischen Verhältnisse dem Schüler gegenwärtig sind.

Der ersten Form gesteht auch Böttcher die Berechtigung zu, soweit „es die Notwendigkeit unumgänglich fordert“. Die zweite Aufgabe umfafst alles das, was dem zeichnenden Verfahren gegenüber dem beschreibenden eigentümlich ist; hier liegt der Punkt, um den sich der Streit dreht. Die letzte Form ist die des Kartenzeichnenextemporales. Bei dieser wird die Forderung zu zeichnen einzig und allein an den Schüler gestellt; die beiden andern Formen weisen in erster Linie dem Lehrer die Ausübung zu, erst in zweiter Linie den Schülern. Beide Formen können sehr wohl mit Erfolg angewandt werden, auch ohne dafs die Schüler dabei zeichnen; wer sich daher gegen das Zeichnen der Schüler im geographischen Unterricht entscheidet, hat damit noch lange nicht gegen das unterrichtliche Kartenzeichnen überhaupt entschieden. — Es sei mir gestattet, zu den drei Punkten einige erklärende Bemerkungen hinzuzufügen.

Ad 1. Die auf Grund des Böttcherschen Referats von der XXIV. Direktoren-Versammlung angenommene These bezüglich des zulässigen Zeichnens im geographischen Unterrichte heifst: „Dem Lehrer erwächst nur dann die Pflicht, seinen Unterricht durch anschauliche, von ihm auf die Wandtafel gezeichnete Kartenskizzen zu unterstützen, wenn die ihm zur Verfügung stehenden Anschauungsmittel zur Erweckung und Einprägung klarer geographischer Vorstellungen nicht ausreichen“. Über das „Wenn“ kann man natürlich sehr verschiedener Meinung sein. Ich glaube nicht zu irren, wenn ich es im Sinne Böttchers dahin auslege: „wenn ein gutes Kartenbild des behandelten Objektes, sei es Atlaskarte oder Wandkarte, entweder nicht vorhanden ist oder doch nicht in einem hinreichend grofsen Mafsstabe zur Verfügung steht, um das erkennen zu lassen, was für den Unterricht in Frage kommt“. Denn es wird im Referat besonders darauf hingewiesen, dafs bei der immer gröfseren Vervollkommnung unserer Schulatlanten Kartenskizzen immer seltener entworfen zu werden brauchten, und dafs die zeichnende Methode „schwerlich soviel Terrain gewonnen hätte, wenn nicht in früheren Jahren die traurige Beschaffenheit, ja das Nichtvorhandensein von guten Schulatlanten und Wandkarten die geographischen Lehrer geradezu genötigt hätte, selbst zu zeichnen, falls sie nicht ihre Schüler ohne alle Anschauung lassen wollten.“

Es giebt aber noch mehr Fälle, wo der Lehrer zeichnend

unterrichten soll. Bei dem Versuch, einem andern räumliche Verhältnisse zur Anschauung zu bringen, zeichnet man eben nicht nur, wie Böttcher meint, „in den Fällen, wo man seine Beschreibung weder unmittelbar an den Gegenstand selbst anschliefsen kann, noch ein instruktives Bild des letzteren zur Verfügung hat“. Lehmann betont sehr richtig, wie den Studierenden, die ein Präparat im Mikroskop ansehen sollen, eine Skizze dazu gegeben wird, die ihnen erst zeigen mufs, was sie zu sehen haben. Und jeder naturwissenschaftlich Gebildete ist garnicht im Zweifel darüber, dafs das instruktivste Bild durch eine Skizze noch instruktiver wird, weil jedes Bild eine Reihe von Einzelheiten enthält, die keineswegs überflüssiges Beiwerk darstellen, von denen man aber zunächst absehen mufs, um das Wesentliche des Bildes aufzufassen. Solche Bilder mit einer oft grofsen Fülle von Beiwerk stellen nun auch unsere Wandkarten dar. Zwar sind die Wandkarten allmählich immer mehr zu Schulwandkarten geworden, insofern das Wesentliche im Kartenbilde immer stärker herausgearbeitet und vieles Einzelne bei Seite gelassen worden ist. Trotzdem ist eine so vorzügliche Karte, wie es z. B. die Debessche von Deutschland ist, heute noch immer ebenso für den Gebrauch in den oberen Klassen bestimmt, wie sie zur ersten Einführung des Sextaners in die Geographie des deutschen Reiches dient. Ähnliches, wenn auch nicht in demselben Grade, gilt von den Atlaskarten der Schüler, nämlich dafs sie nicht auf die einzelnen Stufen zugeschnitten sind. Dafs dem je anders werden sollte, ist weder zu erwarten noch auch erforderlich. Hier sollte nach unserer Meinung eben das Kartenzeichnen im Unterricht über eine entschiedene Schwierigkeit hinforthelfen. Der Lehrer wird ein schematisiertes Kartenbild, nach Art der Skizzen im Debeschen Zeichenatlas, die ja auch Böttcher ansprechen, entwerfen[1]) und auf diese Weise dem Schüler schrittweise das Auffassen der einzelnen Züge in dem Bilde der Wand- und Atlaskarte ermöglichen, welches für ihn zunächst unübersehbar ist, da es ihm als hoch zusammengesetztes Ganzes unmittelbar gegenübertritt.

Ein Einwand, der gegen dieses Verfahren geltend gemacht werden wird, ist der, dafs die Symbolik der Wandkarte bereits häufig eine andere ist als die der Atlaskarte, und dafs es die Schwierigkeiten häufen heifst, wenn man dem Schüler als dritte Darstellungsart noch die der Skizze bietet. Dagegen ist zu bemerken, dafs eben auch hier, wie Peschel einmal äufsert, das Kartenzeichnen im Gegenteil dazu angethan sei, das Verständnis der Kartensymbolik zu befördern, wenn auch Böttcher dazu be-

[1]) Und zwar, um es immer zur Verfügung zu haben, auf Rollenpapier; bei grofsen Klassen allerdings in gröfserem Mafsstabe, als es das von Herrn Prof. Lehmann empfohlene Format von 1 qm zuläfst. Wir haben stets ohne irgendwelche Unbequemlichkeiten auf Blättern von dem Format 1,8 m : 1,5 m gezeichnet.

merkt: „Wie dies durch die Zeichnung des Lehrers an der Tafel geschehen soll, will uns nicht recht einleuchten.“ Der Schüler weifs ja aus dem vorhergegangenen geographischen Anschauungsunterricht, wo er unmittelbar angeschaute Gegenstände (Klassenzimmer u. s. w.) in einem Kartenbild durch Symbole hat darstellen sehen oder, besser noch, selber dargestellt hat, dafs er jeden Gegenstand durch ein ganz beliebiges Zeichen symbolisieren kann, dafs er nur gezwungen ist, sich an das in der Zeichnung einmal gewählte Zeichen zu binden, d. h. dieses Zeichen für alle Gegenstände gleicher Art, aber für keinen einer anderen Art zu benutzen. So wird ihm auch in dem gegebenen Falle das Beliebige der Symbolik wieder eindringlich klar; aber ebenso entschieden tritt ihm das Notwendige und Konstante jeder Symbolik entgegen, und er lernt in dem, was in allen symbolischen Darstellungen übereinstimmt, vor allem also in Richtung, Lage und Gröfsenverhältnissen die für ihn zunächst wesentlichsten Eigenschaften der geographischen Objekte kennen. Er wird bei dieser Gelegenheit auch eine Ahnung davon bekommen, dafs die Atlas- oder Wandkarte nicht nur anders, sondern eingehender symbolisiert als die gefertigte Skizze.

Ad 2. Das Kartenzeichnen behufs besserer Einprägung der Karte liefert Skizzen, die den unter 1) zuletzt erwähnten ganz ähnlich sind. Aber Entstehungsart wie Zweck dieser Skizzen sind andere. Man wird daher gut thun, methodisch beide Arten des Zeichnens auseinander zu halten. Wenn es nur darauf ankäme, dem Schüler den Übergang von dem geographischen Anschauungsunterricht, welcher an das behandelte Objekt unmittelbar anknüpft, zu dem eigentlichen geographischen Unterricht zu erleichtern und ihn in das Lesen der Karte einzuführen, die ja dann das einzige oder doch das Haupt-Objekt dieses Unterrichts ist, dann würde es vielleicht genügen, wenn nur die erste Karte, welche verarbeitet wird, für das Verständnis des Schülers durch die Skizze gewissermafsen aufgeschlossen würde. Wenn aber die Vertreter des zeichnenden Verfahrens empfehlen, auch fernerhin, und zwar auf Grund vorhergegangenen Studiums der Karte, Skizzen zu zeichnen, so wollen sie, dafs dieses Zeichnen, um Matzats treffendes Wort zu gebrauchen, ein abstrahierendes Zeichnen sei. Was bei einer Besprechung des Kartenbildes, wie sie Böttcher als beschreibendes Verfahren bezeichnet hat, von der Klasse herausgearbeitet und in Worten ausgesprochen ist, also alles, was vorher begrifflich gefafst wurde, soll nun anschaulich wieder dargestellt werden. „Es gilt“, wie Heiland sich ausdrückt, „das Gewonnene aus der Karte herauszuheben und isoliert vor das Auge des Schülers hinzustellen.“ Der Analyse des Kartenbildes soll also eine Synthese aus seinen Elementen folgen. — In dieser Synthese, in der anschaulichen Festlegung der gewonnenen Abstraktionen liegt das Plus der zeichnenden Methode gegenüber der beschreibenden. Das Zeichnen

der Skizze nimmt also im geographischen Unterricht dieselbe Stellung ein, wie etwa das Zeichnen von Blüten-Grundrissen und Aufrissen im botanischen. Wie der Lehrer der Botanik seine berechtigten Gründe hat, die Durchnahme einer Blüte nicht mit der Besprechung abzubrechen, sondern so zu Ende zu führen, dafs an die logische Zergliederung noch eine anschauliche Zusammenfassung ihrer Ergebnisse geschlossen wird, so wird auch für den geographischen Unterricht angegeben werden müssen, weshalb die Skizze gezeichnet werden soll.

Der Hauptgrund ist der, dafs die Sicherheit, mit der das Kartenbild in der Erinnerung reproduziert wird, ungleich gröfser ist für denjenigen, der in besonderer Skizze gesehen und, noch besser, selbst dargestellt hat, was er vorher als das Wesentliche der Karte erkannt hatte, als für den, der nicht zu einer schematischen Veranschaulichung dessen vorgedrungen ist, was behalten werden soll. Dieser Satz ist und bleibt eine unwiderlegliche Wahrheit der Psychologie, wenn Gegner des zeichnenden Verfahrens ihn auch wieder und wieder bestreiten. — Wenn man nach dem Stromgebiete der Elbe gefragt wird und nun in Worten darthut, dafs man es kennt, so können diese Worte entweder leere Worte sein, oder sie werden im Augenblick, wenn ich so sagen soll, von einem Erinnerungsbilde abgelesen. Es giebt Menschen, die eine Fülle von Thatsachen gedächtnismäfsig in der Weise beherrschen, dafs sie von den Thatsachen zwar keine Anschauung mehr haben, dafs sie aber mit gewissen auf diese Thatsachen bezüglichen Schlagworten in ihrem Gedächtnis eine Reihe von Wortverbindungen in fester Assoziation behalten. Die Kenntnis von geographischen Verhältnissen, welche die Schule zu vermitteln sucht, soll aber anschaulich, d. h. sie soll im wesentlichen an Erinnerungsbilder geknüpft sein. Nun ist die Thätigkeit, Erinnerungsbilder von einem Objekt vor dem inneren Auge wieder erstehen zu lassen, eine sehr verschiedene. Aber unbestreitbar ist, dafs sich ein einfacheres Objekt leichter in der Anschauung behalten läfst als ein zusammengesetztes. Das Bild der Skizze haftet fester als das ausführlichere Bild der Karte. — Aber heifst das nicht eben „ein schlechteres Bild an die Stelle eines besseren treten lassen?“ — Mit nichten. Man kommt dabei nur der Phantasie, welche das Erinnerungsbild schaffen soll, auf halbem Wege entgegen. Denn für einen Durchschnittsmenschen, dessen Phantasie weit zurücksteht hinter der Fähigkeit des Künstlers, Erinnerungsbilder mit der ganzen Frische — auch in kleineren Einzelheiten — zu gestalten, für einen solchen Menschen mufs eben das begriffliche Denken bei der Herausarbeitung der Erinnerungsbilder stark mithelfen. Die Erinnerungsbilder beschränken sich infolgedessen bei ihm auf das begrifflich Erfafste; eben das aber ist in der Skizze objektiviert, eben daher liefert die Skizze für das Erinnerungsbild das geeignetere Material. Das Bild der Skizze

ist einst vor dem Auge des Schülers ganz in derselben Weise entstanden, wie sich jetzt das Erinnerungsbild vor seinem inneren Auge wieder aufbaut.

Dafs der Böttcherschen Einwand von dem einheitlichen Prinzip, welches auf einer Schule herrschen müfste, hinfällig ist, braucht nun nicht erst noch besonders dargethan zu werden. Es könnte sehr wohl in einer Klasse das Plus, welches die zeichnende Methode leistet, den Schülern nicht gegeben werden, während der Lehrer der nächsten Klasse dann wieder das zeichnende Verfahren mit zu Hülfe nimmt. Die Kontinuität des Lehrverfahrens, welches Böttcher das beschreibende nennt, ist ja jederzeit gewahrt; denn der zeichnende Lehrer darf keinesfalls verfehlen, die Karte zu analysieren und die begrifflichen Beziehungen der einzelnen Elemente aufstellen zu lassen. — Dem Einwand, ob die Zeit zum Zeichnen ausreicht, ist damit zu begegnen, dafs die Skizze nicht jedesmal wieder gezeichnet zu werden braucht, wenn ein Erdraum auf höherer Stufe wieder behandelt wird; nicht immer ist hierauf von Vertretern des zeichnenden Verfahrens das nötige Gewicht gelegt worden. Das Grundgerüst der Abstraktion, welches früher in der Skizze niedergelegt ist, kann, da die Skizze in Gestalt einer ansprechenden grofsen Karte für die Wiederholung zu Gebote steht, wenn, wie zu empfehlen, vom Lehrer auf Papier gezeichnet wurde, dieses Grundgerüst kann, falls es fest im Kopfe ist, sehr wohl Erweiterungen des Bildes im einzelnen vertragen, auch wenn es nicht noch einmal aus den Elementen aufgebaut wird. In höheren Klassen wird daher von der Skizzierung des ganzen Erdraumes sehr wohl Abstand genommen werden können. Skizzen von einzelnen besonders hervorzuhebenden Punkten aber werden dann ohne wesentlichen Zeitverlust im Lauf des Unterrichts gefertigt werden können.

Ad 3. Über das Kartenzeichnenextemporale hat Lehmann ziemlich ausführlich gesprochen. Dafs es nicht mit einer Überbürdung der Schüler verbunden zu sein braucht, ist von ihm hinreichend dargethan worden. Er macht auch darauf aufmerksam, dafs die Ansprüche, die an solche Karten bezüglich der Richtigkeit in den einzelnen Linien gestellt werden können, ganz andere sind als bei einer Zeichnung im Zeichenunterricht. Damit wird eine Frage berührt, deren richtige Beantwortung für das ganze Zeichnen im geographischen und, fügen wir gleich hinzu, auch im naturkundlichen Unterricht von grundlegender Bedeutung ist. In einem bekannten Grundrifs der Pädagogik wird die Forderung gestellt: „An alles, was im mathematischen, naturkundlichen, geographischen Unterricht gezeichnet wird, müssen dieselben Ansprüche, wie im Zeichenunterricht gemacht werden.“ Man kann das Wesen des Zeichnens im naturkundlichen und geographischen Unterricht nicht ärger verkennen, als es in diesem Satz geschehen ist. Das Zeichnen im Zeichenunterricht steht

hinsichtlich des Technischen zu dem Zeichnen in diesen Disziplinen vielmehr in derselben Beziehung, wie das Schreiben im Schreibunterricht zu dem Schreiben im mathematischen oder im deutschen Unterricht. In beiden Fällen mufs allerdings hier wie da die gleiche Anforderung an den Schüler gestellt werden, dafs er so gut zeichnet und schreibt, als er unter den gegebenen Verhältnissen vermag. Aber wie es Schüler giebt, die nimmer ihren Ausarbeitungen den Schmuck schöner Schrift verleihen können, auch bei bestem Wollen nicht, so giebt es auch Schüler, die sich im Zeichnen über eine gewisse Stufe der technischen Fertigkeit nicht erheben. Aber eine noch so schlecht geschriebene mathematische Arbeit und ein Aufsatz, dessen Schrift den Charakter des Unbeholfenen trägt, werden trotzdem gut genannt werden, wenn die Aufgabe, die gestellt war, klar erfafst und durchgeführt wurde. Welcher Lehrer würde wohl anders zu urteilen sich berechtigt fühlen dürfen! Ebenso wird eine noch so ungeschickt gefertigte Skizze den Beifall des verständigen Lehrers haben, sobald sie richtig darstellt, was sie zur Anschauung bringen soll. Im Schreib- und Zeichenunterricht würden allerdings beide Leistungen als mangelhaft bezeichnet werden müssen; und das mit Fug und Recht. Das Zeichnen im Zeichenunterricht hat eben, um nun wieder nur hiervon zu sprechen, eine ganz andere Aufgabe bei der Ausbildung des Schülers zu erfüllen als das Zeichnen in den in Rede stehenden Fächern. Handelt es sich dort um das abstrahierende Zeichnen, so soll im Zeichenunterricht kopierendes und weiterhin imitierendes Zeichnen gepflegt werden. Hier zeichne ich, was ich anschaulich sehe; dort, was ich begrifflich erkannt habe. Die eine Zeichnung soll sinnlich, soll ästhetisch befriedigen, die andere soll vor allem gedanklich, soll logisch korrekt sein. Logische Korrektheit kann aber sehr wohl auch in solchen Zeichnungen zum Ausdruck kommen, die den Anforderungen des Schönheitssinnes durchaus nicht entsprechen. Eine Zeichnung kann von dem geographischen oder naturwissenschaftlichen Lehrer als richtig bezeichnet werden, auch wenn ihr der Zeichenlehrer den Vorwurf der „Unrichtigkeit“ zu machen nicht verfehlen wird. Es kann also sehr wohl der Fall vorkommen, dafs „unter den vierzig von den Schülern derselben Klasse angefertigten Zeichnungen desselben geographischen Gegenstandes keine der anderen gleicht“, und doch kann das Wesentliche auf allen diesen verschiedenen Skizzen richtig wiedergegeben sein. Wir können daher Böttcher nicht beistimmen, wenn er sagt: „Alles was bei ausgedehnter Anwendung des Zeichnens im geographischen Unterricht zu Tage gefördert werden kann, trägt den Charakter des Unfertigen, Unvollkommenen, Unrichtigen, ja Geschmacklosen, und ist daher unseres Erachtens ohne allen erzieherischen Wert“. Ganz abgesehen davon, dafs der Vordersatz, in dieser Allgemeinheit ausgesprochen, der Erfahrung wohl keines Lehrers entsprechen

dürfte, der seine Schüler von einer Karte zur anderen hat fortschreiten sehen; der aus dem Vordersatze gezogene Schlufs ist auf keinen Fall bindend.

Wenn wir unsere Erörterungen über das Kartenzeichnen zum Schlufs noch einmal überblicken, so sehen wir in aller Schärfe, wie unglücklich und unzweckmäfsig es war, das „beschreibende" und das „zeichnende" Verfahren einander gegenüberzustellen und nun eine Entscheidung nach dem Grundsatz des Entweder-Oder treffen zu wollen. Lehmann bemerkt treffend: „Nicht ob das zeichnende oder das beschreibende Verfahren zu wählen oder vorzuziehen ist, wird billiger Weise die Frage sein können; für einen wirklich gründlichen und durchschlagenden Unterrichtserfolg ist die eine dieser Thätigkeiten kaum weniger notwendig als die andere, und in ihrer Vereinigung werden beide belebt und vertieft". Wir möchten hinzufügen: das beschreibende Verfahren kommt erst durch das zeichnende Verfahren zur rechten Vollendung, wie es andererseits für dieses die notwendige Vorbedingung abgiebt. Wenn aber Lehmann fortfährt: „Sondern darauf wird es ankommen, wie das Kartenzeichnen zweckmäfsig einzurichten, und wie es dann zu der mündlichen Durchnahme in die richtige Beziehung zu setzen ist", so können wir nur anerkennen, dafs er mit seiner Arbeit über „das Kartenzeichnen im geographischen Unterricht" wacker das Seinige zur Klärung nach dieser Richtung hin beigetragen hat.

Steglitz bei Berlin. Walter Stahlberg.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Max Zoeller, Grundrifs der Geschichte der römischen Litteratur. Münster i. W., H. Schöningh, 1891. XII u. 343 S. 8. 3,60 M.

Das vorliegende Buch gehört einer Sammlung von Kompendien an, welche „infolge knapper Behandlung des Stoffes den Studierenden freilich eine fruchtbare Repetition ermöglichen, gleichzeitig aber wegen ihres wissenschaftlichen und praktischen Wertes von Nutzen für die spätere Berufsthätigkeit sein sollen.“ In dieser Sammlung von „Kompendien für das Studium und die Praxis“ darf natürlich die römische Litteratur-Geschichte nicht fehlen. Sonst könnte man wohl mit Recht fragen, ob eigentlich ein Bedürfnis für eine derartige Bearbeitung vorliege, da ja an trefflichen römischen Litteraturgeschichten und zwar an solchen, deren Benutzung für ein gründliches Studium mehr zu empfehlen ist als die eines Kompendiums, kein Mangel ist. Aber das Buch ist nun einmal da, und wir fragen nur, was es bietet und ob es der Aufgabe gerecht wird, die sich der Verf. nach dem Vorwort gesteckt hat, der Aufgabe, die wissenschaftlichen Ergebnisse auf dem Gebiete der römischen Litteraturgeschichte in einem praktisch brauchbaren Kompendium zusammenzufassen. Der Verf. scheint sich sein Werk hauptsächlich als Hülfsbuch für den Handgebrauch der Gymnasiallehrer zu denken, und im allgemeinen ist diese Aufgabe nach Inhalt und Anordnung mit Glück und Geschick gelöst.

Die Gliederung des Stoffes ist gut und übersichtlich. Das Wesentliche tritt gebührend hervor. Die beherrschenden Erscheinungen finden eine ihrer Bedeutung entsprechende Behandlung. Auffallend ist die Überschrift des X. Kapitels: „Die ciceronische Litteratur (Beredsamkeit, Philosophie, Epistolographie)“; da von 10 Paragraphen 9 dem Leben und den Werken Ciceros gewidmet sind und nur der zehnte die „Beredsamkeit, Rhetorik und Philosophie neben und nach Cicero“ auf 2 Seiten behandelt, so wäre der Titel „Ciceronische Litteratur“ besser vermieden worden. Warum nicht einfach: Cicero. Beredsamkeit, Rhetorik und Philosophie der ciceronischen Zeit? Die Epistolographie

konnte im Titel umso eher wegbleiben, als nur Ciceros Briefe in Betracht kommen und diese nicht unter seinen Werken, sondern nicht unpassend in den Zusammenhang seines Privatlebens eingereiht sind. Folgerichtig hätten die weiteren Kapitel betitelt werden müssen: Varronische, cäsarianische Litteratur etc.

Hauptwerke, namentlich solche, die im Gymnasium eine Hauptrolle spielen, werden ziemlich ausführlich behandelt. Bei den Catilinarien Ciceros wird z. B. Veranlassung genommen, eine kurze Geschichte Catilinas und seines Unternehmens zu geben. An sich gehört das nicht in die Geschichte der Litteratur, welche die geschichtliche Grundlage als bekannt voraussetzen darf, aber hier haben wir eine Probe der Rücksichtnahme auf den Gebrauch des Buches in der gymnasialen Praxis; denn bequem ist es allerdings für die Praxis, solche kurze Zusammenfassungen bei der Hand zu haben. Dahin gehört auch die ziemlich eingehende Behandlung von Ciceros Lebens-, Familien- und Freundschaftverhältnissen, die gewifs vielen Benutzern willkommen sein wird. Aber der Verf. hat diese Behandlungsweise nicht gleichmäfsig angewandt. Bei Ovid z. B. wird den Heroiden, die doch wohl kaum im Gymnasium gelesen werden, eine viel umfangreichere Besprechung gewidmet als den Fasten, die eine stärkere Hervorhebung verdienen. Auch die Metamorphosen hätten eingehender behandelt werden dürfen; die Inhaltsangabe ist ziemlich dürftig. Bei Plautus finden wir von der Aulularia, dem Pseudolus und Miles gloriosus umfangreiche Inhaltsangaben, während die übrigen Stücke sehr summarisch behandelt werden. Und doch würden z. B. die Menaechmi gerade deswegen eine nähere Betrachtung verdienen, weil Shakespeare denselben Stoff behandelt hat, die Captivi und der Trinummus, weil Lessing sie bearbeitet bezw. nachgeahmt hat und ihnen sehr hohen dichterischen Wert zuschreibt. Überhaupt dürfte bei einem Buche, das der gymnasialen Praxis und den Studierenden dienen soll, die vergleichende Litteraturgeschichte mehr zur Geltung kommen, und zwar nicht nur nach rückwärts, wenn es sich um Feststellung der Quellen handelt, aus denen die Römer schöpften, sondern auch nach vorwärts, nach den Wirkungen, welche die Werke römischer Dichter auf die deutsche Litteratur ausgeübt haben. Bei Sallust z. B. vermifst man ungern den Hinweis auf Wielands treffliche Ehrenrettung dieses Mannes, ebenso bei Horaz eine stärkere Hervorhebung der Verdienste Wielands nicht blofs um die Übersetzung der Satiren und Episteln, sondern auch um die Erklärung und die prächtigen Charakteristiken der Hauptpersonen. Bei Vergils Aeneis wird Schillers Übersetzung des 2. und 4. Buches mit keinem Wort erwähnt, ebensowenig Lessings Schriften zu Plautus, Horaz und Seneca, Wielands Übersetzung der Briefe Ciceros, Herders Briefe über das Lesen des Horaz an einen jungen Freund u. a. m. Gerade in einem Lehrbuch wie

das vorliegende sollte die Gelegenheit benutzt sein, die studierende Jugend auf die fleifsige, verständnisvolle und verständniserweckende Beschäftigung unserer Klassiker mit den Alten hinzuweisen, sie dadurch auch mit den weniger bekannten, aber darum nicht weniger lesenswerten Schriften unserer grofsen Dichter bekannt zu machen und sie so tiefer und zugleich in anziehenderer Weise in den Geist der alten Klassiker einzuführen als mit philologischer Detailarbeit. Ich will mit dem Gesagten keinen Vorwurf gegen das vorliegende Buch erheben, sondern einen Gedanken aussprechen, der mir allgemeiner Beachtung wert scheint, die Benutzung unserer deutschen Klassiker zu dem Zweck, die antike Litteratur unserer Jugend innerlich näher zu bringen.

In den Litteraturangaben wäre wohl eine schärfere Sichtung des Bedeutenden und Unbedeutenden angezeigt gewesen. Vollständigkeit war ja in diesem Stück ohnedies ausgeschlossen; es würde also genügen, nur das anerkannt Beste namhaft zu machen. Bei Horaz' Oden wird z. B. die ziemlich geringe Übersetzung von W. Binder angeführt, die vorzügliche von A. Bacmeister gar nicht genannt.

Was aber bei aller sonstigen Brauchbarkeit die Benutzung des vorliegenden Buches sehr unerquicklich macht, das ist die Menge der Druckfehler, denen man auf Schritt und Tritt begegnet. Ich will ja nicht reden von Versehen wie ueuerdings, Ubersetzung, Ouelle, Jugartha, Sullust, Prophyrion, wiewohl es nicht zu den Annehmlichkeiten des Lesens gehört, oft solchen Dingen zu begegnen. Schon schlimmer ist es, wenn wir S. 281 von der Seitenverderbnis der Zeit lesen, wenn ein Name Johns st. John, Guthling st. Güthling, Kloucek st. Klouček lautet, wenn S. 198 Feinde st. Freunde steht, wenn uns S. 177 Epistolae Heroidarum begegnen, und wenn S. 193 nach „Beschreibung" die Worte „des Schildes" fehlen. Auf S. 200 lesen wir von den Oden des Horaz: „Er giebt in ihnen Ausdruck a) der Freude, — b) der Sorge, — c) des Schmerzes". Man gewinnt durch solche Verstöfse den Eindruck einer gewissen Flüchtigkeit bei Fertigstellung des Buches, der die sonst günstige Wirkung desselben beeinträchtigt.

Denn dahin mufs doch das Gesamturteil über dieses Buch lauten, dafs es, von den mehr äufserlichen Inkorrektheiten abgesehen, ein recht geschickt gearbeitetes und brauchbares Hülfsbuch für eine rasche und bequeme Orientierung in der römischen Litteratur ist. Eine zweite Auflage wird wohl nicht lange auf sich warten lassen, und bei dieser wird dann Gelegenheit geboten sein, dem Text eine fehlerfreie Gestaltung zu geben.

Calw. P. Weizsäcker.

Herm. Menge, Repetitorium der lateinischen Syntax und Stilistik, ein Lernbuch für Studierende und vorgeschrittene Schüler, zugleich ein praktisches Repertorium für Lehrer. Sechste, berichtigte und ergänzte Auflage. 2 Hälften. 121 u. 443 S. 8. Wolfenbüttel, Jul. Zwifsler, 1890. 6 M.

Das vorliegende Werk hat auch in seiner Neugestaltung, zu der wir es bei seinem vorigen Erscheinen beglückwünschten (s. diese Zeitschr. 1889 S. 453 f.), offenbar zahlreiche Freunde gefunden, wie das denn auch nicht anders zu erwarten war.

In der Anordnung des Ganzen war diesmal zu Veränderungen keine Veranlassung, im einzelnen aber ist auf Schritt und Tritt die bessernde Hand des unermüdlichen Verfassers spürbar. Hier sind kleine Beispiele und zwar mit Vorliebe alltägliche Wendungen zugefügt, welche den Geltungsbereich der betreffenden Regel noch besser übersehen lassen (wie z. B. 1a die Übersetzung von „man“ durch das Passivum auch für die 2. Person belegt wird mit *laudati estis;* daselbst *id agitur, ut* „man geht damit um“); dort wird durch kurze Zusätze eine notwendige Einschränkung gegeben (wie z. B. 362 Anm. hinsichtlich des Indikativs bei *cum* für die oblique Rede); hier wird ein instruktiver Mustersatz zugegeben (wie 2. 154. 165. 193. 263), dort eine Regel wenigstens durch zahlreichere Belegstellen aus den Schriftstellern — und zwar in sehr dankenswerter und besonders anerkennenswerter Weise! — gestützt (z. B. 340. 373. 413); hier ist die Formulierung eine schärfere geworden, zuweilen durch Benutzung glücklicher älterer und neuer Kunstausdrücke (ich hebe den „geschlossenen Ausdruck“ hervor zu 12 und 13, das „kausative Aktiv“ zu 293, das „aoristische und littaratorische Präsens“ zu 315, endlich den neuerdings berühmt gewordenen „selbständigen und bezogenen Tempusgebrauch“ zu 320), dort auch eine übersichtlichere Anordnung des Stoffes vollzogen (so erscheinen 29a die Verba des Affekts in gröfserer Übersichtlichkeit, 6 werden die Regeln von der Kongruenz der Satzteile — nach Anz — neu festgestellt, 314 wird die Gruppierung der Tempora übersichtlicher gestaltet, 325 erhalten die Regeln über die Concinnität der Tempora, 327 die über die consecutio temporum eine übersichtliche und erschöpfende Darstellung, 336 wird die Wiedergabe des Reziprokums ausführlicher und klarer behandelt, 431 erscheint die Regel von der Konstruktion der Verba der sinnlichen Wahrnehmung in einer von den Fesseln einer falschen Tradition losgelösten Gestalt u. s. w.). Zahlreich treten auch sachliche Ergänzungen, meist in Form kurzer Einschaltungen, zuweilen aber auch in ausführlicher Darstellung entgegen (so 5, Anm. 2 *esse* „bedeuten“; 52, wo die Anmerkungen nunmehr zu einer erschöpfenden Darstellung der Komposita mit *ad, ante* u. s. w. erweitert sind; 84. Anm. 2 *desuefactus a re,* S. 70 f. in der allgemein-sprachgeschichtlichen Erörterung über

den Ablativ, 94, Anm. 2 „Verba der Trennung", 162—164 ein ganzes neues Kapitel über den Wechsel der Konkreta und Abstrakta, 213 *nemo unus, nihil unum*, 297 „lassen", 306, 12 *assolet*, 316a erhalten die vergessenen Futura ihre Behandlung, 328b Ersatz und Umschreibung des Konj. Fut., 408, Anm. 3 Indikativ in der Gegenfrage mit *an* u. s. w.). Seltener sind sachliche Berichtigungen nötig gewesen: so wird 33, Anm. 2 *latet me* mit der nötigen Warnungstafel versehen, 78d, Anm. 6 das richtige *quod* (statt *quoad*) *eius facere possum* eingesetzt, 357, Anm. 3 *dubito -ne* von dem ihm früher unberechtigter Weise angehängten *num* befreit, 274 *quis quid* (statt *quis, a, id*), 344 *fac* (*cave*) mit Konj. ohne *ut* richtig gestellt, der Berichtigung von mancherlei Kleinigkeiten nicht zu gedenken, die wir in der vorigen Auflage noch beanstanden mufsten. In einigen Fällen, wo der Verf. meine Bemerkungen nicht berücksichtigt hat, mag die Entscheidung Sache des Geschmacks sein (112, 284), in andern Fällen (*crudeliter consulere, perniciei esse*) würde ich ganz zufrieden sein, wenn meine Zweifel durch klassische Belege entkräftet wären; in dem einen Fall, wo dies thatsächlich durch Anführung von 3 Belegstellen versucht wird (Finalsatz bei *interest* 92b), glaube ich noch immer, dafs eine stärkere Einschränkung im Text nötig ist. Bedenklich scheint mir auch noch die Fassung von 47, denn *id genus* z. B. kommt bei Caesar nie, bei Cicero nur einmal in den Briefen vor (Schmalz, Lat. Syntax² § 57, Anm. 3). Auch 365 entspricht in der jetzigen Fassung noch nicht ganz der Thatsache, dafs *donec* bei Cicero nie mit dem Konjunktiv verbunden vorkommt, während es bei Caesar überhaupt fehlt (ebendaselbst § 277); 107 wäre in den Worten: bei Cicero *gratis constare*, ein „nur" einzuschieben (Schmalz, Antibarb. unter *constare*); zu 98, Anm. 7 sei bemerkt, dafs *iuniores* in dem angegebenen Sinne auch schon bei Caesar (b. G. 7, 1; b. c. 3, 102) vorkommt. 354 befriedigt die Erklärung der Konstruktion der Verba timendi — es ist ja freilich die landläufige — m. E. doch recht wenig, während die wirklich historische, die auf die ursprüngliche Parataxis zurückgeht, nicht nur richtiger, sondern auch einfacher und begreiflicher zu sein scheint: findet doch sowohl die scheinbare Umkehrung der Konjunktionen *ut* und *ne*, als auch die Unzulässigkeit des Konj. Fut. dadurch in der natürlichsten Weise ihre Erklärung. Ein klassisches Beispiel endlich dafür, wie alte Fehler sich wie eine ewge Krankheit auch durch unsere Grammatiken hindurchziehen, bietet 330, wo unter der Überschrift „Modi des Verbums in Hauptsätzen" als Nr. IV und V der Indikativ nach den verallgemeinernden Pronominen und Adverbien u. s. w., sowie bei *sive-sive* aufgeführt wird (dazu auch Anm. 2 *nisi forte* und *nisi vero*). Erst in den neuesten Grammatiken beginnt die alte Nachlässigkeit zu schwinden (Landgraf bemerkt sie noch erst in einer Schlufsberichtigung). Zweckentsprechend hinsichtlich der Gruppierung möchte es auch

sein, wenn der konjunktivische Relativsatz nach *sunt, inveniuntur* u. s. w. (398) dem konsekutiven Relativsatz (397) subsumiert würde, wie dies mit demjenigen nach *dignus* u. s. w. ganz richtig geschehen ist. 76 würde es sich empfehlen, zum Schutz gegen landläufige falsche Übersetzung des Satzes „es ist meine, des Konsuls, Pflicht" die richtige *meum est, qui consul sum* zuzufügen (so dann auch zu 23, 5, Anm. 3).

Druckfehler sind zu berichtigen S. 71: *Carthago deleta est,* S. 100 (235): 457, 6 (statt IV). Als Druckfehler wird es auch zu betrachten sein, wenn 314 als Ausdruck der Dauer in der Zukunft „ich werde die Flucht ergreifen" angegeben wird (st. „ich werde auf der Flucht sein").

Einen besonderen Vorzug äufserer Art hat die neue Auflage noch vor den früheren voraus, die vortreffliche, für die rasche Orientierung äufserst nützliche Hervorhebung des Wichtigen vor dem weniger Wichtigen durch verschiedenen Druck.

Die gegebene Charakteristik — sie zählte fast nur Vorzüge auf — wird genugsam erkennen lassen, wie hoch wir auch in der neuen Auflage das lieb gewordene Buch schätzen: wir können es in der That nicht angelegentlich genug empfehlen.

Eschwege. Karl Schirmer.

R. Kühner, Ausführliche Grammatik der griechischen Sprache. Erster Teil: Elementar- und Formenlehre. Dritte Auflage in zwei Bänden in neuer Bearbeitung besorgt von Fr. Blafs. Erster Band. Hannover, Hahnsche Buchhandlung, 1890. XXIII u. 643 S. Lexikonformat. 12 M.

In der ersten Auflage seiner grofsen griechischen Grammatik war R. Kühner bemüht, zugleich dem wissenschaftlichen Standpunkte und den Bedürfnissen der Schule zu genügen. Ein gründliches Studium der griechischen Sprache schien ihm ohne die vergleichende Sprachlehre nicht möglich, und er betrat deshalb kühn die neu eröffnete Bahn, fest begründete Thatsachen aufnehmend, sich aber auch vorsichtig von unsicheren Hypothesen fernhaltend. Nach 35 Jahren erschien die zweite Auflage. Inzwischen hatte die Sprachvergleichung für die griechische Laut- und Formenlehre so zahlreiche und wichtige Resultate zu Tage gefördert, dafs Kühner sich nunmehr entschlofs, die Rücksicht auf die Schule aufzugeben und nur noch den wissenschaftlichen Zweck ins Auge zu fassen. Für die Schule hielt er es für ausreichend, wenn die aus den Forschungen der komparativen Grammatik gewonnenen sicheren Ergebnisse zu einer klareren Darstellung der Grammatik benutzt würden. Wieder sind 21 Jahre verflossen, und jetzt erscheint dieses Buch, dem seiner Zeit die gröfsten Hellenisten warme Worte der Anerkennung haben zu

teil werden lassen, in dritter, von Fr. Blafs besorgter Auflage. Seitdem ist auf diesem Gebiete rastlos weitergeforscht und viel Neues gefunden worden. Doch gerade der Reichtum und die spekulative Kühnheit der heutigen Sprachforschung zwang den Bearbeiter, sich vorsichtig innerhalb gewisser Grenzen zu halten, wenn er dem ursprünglichen Charakter dieses verdienstvollen Buches nicht untreu werden wollte. Niemals habe jemand aus dieser Grammatik, sagt er, genaue Aufschlüsse über das Entstehen des Griechischen aus einer hypothetischen Ursprache begehrt, sondern lediglich eine vollständige Übersicht dessen, was in dieser historisch bekannten Sprache thatsächlich vorhanden war. Alle seither bekannt gewordenen Thatsachen sind von Blafs demgemäfs nachgetragen worden; die früheren, historisch nicht erreichbaren Stufen des Griechischen hingegen hat er mit gröfserer Vorsicht in den Kreis seiner Betrachtung gezogen als Kühner selbst. Der Herausgeber begreift vollständig den Trieb, die späteren Erscheinungen aus den früheren erklären und mit Hülfe der verwandten Sprachen begreifen zu wollen, was aus dem Griechischen allein sich nicht begreifen läfst; aber den Boden der sprachlichen Thatsachen will er doch nicht in kaum noch dämmernder Ferne unter sich schwinden sehen. „Ich betrachte es“, sagt er, „nicht als die Aufgabe der vergleichenden Sprachforschung, das Urindogermanische zu rekonstruieren, d. h. eine Sprache, die ganz und gar Hypothese ist, und von der kein Mensch weifs, wann und wo und von was für einem Volke sie geredet sein soll, ja auch von der kein Mensch jemals das wissen wird.“ Er hält es für die Aufgabe des Grammatikers vielmehr, das Thatsächliche darzustellen. Zur Erklärung hält er ihn nicht für verpflichtet. Wenn er also einmal erkläre, so thue er eigentlich ein Übriges. Und wie vieles Thatsächliche aus der griechischen Formenlehre harrt trotz aller Hülfe, welche die Inschriften gewähren, immer noch der Feststellung! „Ich verlange unersättlich nach neuen Thatsachen“, ruft er aus, „und freue mich jeder neuen Thatsache, auch wenn sie zunächst nur Verwirrung schafft; dagegen nach neuen Hypothesen habe ich kein solches Bedürfnis.“ Auch dieser Standpunkt, sagt er, sei ein wissenschaftlicher. Habe doch die Wissenschaft vom Wissen den Namen und nicht vom Vermuten und von den Hypothesen. Die Thatsachen sind ihm die Steine im Gebäude der Grammatik, die Vermutungen der Sand. Ein bifschen Sand, gesteht er, habe er auch selbst hinzugenommen, aber ein bifschen, nicht ganze Haufen. Die Fülle des Nachgetragenen ist, wenn man die einzelnen Paragraphen mit der zweiten Auflage vergleicht, eine sehr bedeutende. Im übrigen ist die Anlage der Hauptsache nach dieselbe geblieben. Die litterarischen Nachweise unter dem Text erstrecken sich bis auf die neuesten grammatischen Arbeiten. Auch in der dritten Auflage ist die ausführliche Grammatik der griechischen Sprache ein

hervorragendes Werk deutschen Fleifses, und wenn bei dem hohen Preise des Buches auch kein schneller Absatz zu hoffen steht, so scheint es doch sicher, dafs in dieser sorgfältigen Überarbeitung, vielleicht im Konferenzzimmer der Gymnasien ausstehend, das Buch den Lehrern des Griechischen, über streitige Punkte um Rat gefragt, aus seinem geordneten und durchleuchteten Reichtum nicht leicht die Antwort schuldig bleiben wird. Es liegt in dieser Grammatik eine wissenschaftlich philologische Behandlung des Griechischen vor, welche von den sichern Resultaten der indogermanischen Sprachwissenschaft Kenntnis nimmt, es aber als ihre Hauptaufgabe betrachtet, das historische Griechisch von dem Punkte der Überlieferung an in seiner ganzen Breite und Mannigfaltigkeit darzustellen. Eine Ergänzung dazu bietet Brugmann, für welchen der Schwerpunkt einer wissenschaftlichen Behandlung des Griechischen nach der entgegengesetzten Seite fällt. Für diesen beginnt die griechische Sprache mit der Periode der griechischen Urgemeinschaft, und, in den Hauptzügen wenigstens, hofft er auch das vorgeschichtliche Griechisch rekonstruieren zu können. Allerdings gab es auch schon vor Homer eine griechische Sprache, und man mufs zugeben, dafs wer sich ganz diesseits der Überlieferung hält, weder die Weiterentwicklung eines einzelnen griechischen Dialektes noch das Verhältnis der verschiedenen Dialekte zu einander verstehen kann.

Steglitz bei Berlin. O. Weifsenfels.

H. A. Schnorbusch und F. J. Scherer, Griechische Sprachlehre für Gymnasien. Fünfte verbesserte Auflage. Paderborn, F. Schöningh, 1891. 278 S. 8. 2,50 M.

Ich habe die im Jahre 1885 erschienene 4. Auflage dieser Sprachlehre in dieser selben Zeitschrift besprochen, könnte mich also mit Berufung darauf sehr kurz fassen. Ich halte indessen angesichts der O. 1892 eintretenden Reform der klassischen Studien an den Gymnasien eine ausführliche Besprechung für geratener. Die Verff. versichern im Vorw. der 5. Auflage, dafs diesmal wieder eine erhebliche Kürzung stattgefunden habe. Mir genügt dieselbe nicht. Fallen konnte z. B. § 27 Zusatz (Communia, Mobilia, Epicoena), § 64 (Genus der Subst. der 3 Decl.), § 65, 2 (Heterogenea), 3 (Heteroclita), 4 (Metaplasta), § 83 (Pronomina correlativa) ganz aufser A. 1.

Den wissenschaftlichen Anforderungen entsprechen die angegebenen Formen häufig nicht: § 49, 2 *Τισσαφέρνης* hat nach Sitzler Gymnasium I S. 41 nur *Τισσαφέρνην*. — § 57b *ἥρως* hat im Dat. S. *ἥρῳ*, Akk. Pl. *ἥρως* nach v. Bamberg Jahresbericht XII S. 29. — § 66 *Ἄρης* bildet nach v. Bamberg

a. a. O. S. 28 nur Ἄρη. — § 68, 4 wird σῶς als Maskulin- und Femininform angegeben, σᾶ ist nach v. Bamberg S. 34 gut beglaubigt. — § 69b χαριέστερος und χαριέστατος, § 71, 9 ὑπέρτερος, ὑπέρτατος finden sich nach v. Bamberg S. 36A bei keinem attischen Prosaiker des 5. oder 4. Jahrh. — § 71, 7 πλείονος ist nach Meisterhans, Grammatik der att. Inschr. S. 68 falsch statt πλέονος. — § 72 τρισκαίδεκα, τρισκαιδέκατος, § 73, 4a πρῶτος καὶ εἰκοστὸς sind zu verwerfen, dafür τρεῖς (τρία) καὶ δέκα, τρίτος καὶ δέκατος, εἷς καὶ εἰκοστὸς zu setzen nach v. Bamberg S. 38. — Beim Verbum § 98 finden sich doch die Imperativformen auf —τωσαν und —σθωσαν trotz v. Bambergs Mahnung S. 11A, dieselben künftig zu unterdrücken; desgl. führen die Verff. die Optativformen auf εἴημεν etc. trotz v. Bamberg S. 11A und S. 43 ruhig wieder auf. — § 134 wird von εἰμὶ angegeben ἔστων und ἔστωσαν, während Meisterhans S. 83 lehrt: „In der 3. P. Pl. des Imperativs von εἰμὶ sagten die Attiker ὄντων (nicht ἔστων)". — § 124, 8 wird ἠδυνήθην neben ἐδυνήθην, § 146, 9 ἠμέλλησα neben ἐμέλλησα aufgeführt, richtig sind nach v. Bamberg S. 45 nur die Formen mit ε. — v. Bamberg S. 52 verwirft ᾔεις, die Verff. haben es § 135 an erster Stelle. — § 138 werden nur ᾔδεις und ᾔδεισθα angegeben, während nach v. Bamberg S. 52. 53 ᾔδησθα die gewöhnlichere Form ist. — § 140, 8 erscheint πλευσοῦμαι neben πλεύσομαι, obwohl nach v. Bamberg S. 47 πλεύσομαι allein durch Inschriften beglaubigt wird.

Nach diesen Proben ist der Wunsch wohl gerechtfertigt, dafs die Verff. bei einer spätern Auflage ihrer in so vielen Punkten löblichen Sprachlehre aus den attischen Inschriften mehr Gewinn zu ziehen suchen möchten.

Liegnitz. W. Gemoll.

---

1) H. Seeger, Deutsche Schulgrammatik für die Klassen Sexta bis Tertia. Wismar, Hinstorffsche Hofbuchhandlung, 1891. 116 S. 8. Begleitworte VII S. 1,30 M.

Der Verf. erklärt in den Begleitworten, dafs in seinem Buche die Formenlehre so ausführlich behandelt sei, dafs ein weiter gehender Unterricht nach seinem Dafürhalten nicht umhin könne, sich eingehender mit dem Mittelhochdeutschen zu beschäftigen; dagegen habe er sich in der Lehre vom Satze auf das zunächst Erforderliche beschränkt, da an seiner Schule den weiteren Ausbau der französische Unterricht zu besorgen habe, der es sich angelegen sein lasse, die fremde Sprache auf Schritt und Tritt mit der Muttersprache zu vergleichen.

Danach könnte es scheinen, als ob diese neue Schulgrammatik für solche Schulen nicht ausreiche, in denen einer fremden Sprache

jene Aufgabe nicht zugewiesen ist. Nach meiner Meinung aber enthält sie Lehrstoff genug für alle Schulen, ja in Bezug auf die Formenlehre wohl zu viel. Ich würde es wenigstens für unrichtig halten, alle die in ihr enthaltenen Thatsachen mit den Verweisungen auf Althochdeutsch und Mittelhochdeutsch mit den Schülern durchzunehmen. Der Verf. stellt zwar in den Begleitworten (S. VI) den sehr richtigen Grundsatz auf, dafs beim Unterricht in der Grammatik der Muttersprache alles Auswendiglernen vom Übel sei; ich möchte aber wissen, wie es ein Schüler anfangen wollte, sich auch nur das meiste von dem in den Paragraphen 43—46 Enthaltenen zu eigen zu machen, wenn er nicht mit vollem Ernst auswendig lernt und das Gelernte oft wiederholt. Vom Paragraphen 103 (Einzelne lauthistorische Bemerkungen) giebt Seeger selber zu, dafs er Betrachtungen enthält, die über das für die Schule Nötige hinausgehen. Denn er würde es nicht billigen, wenn der Lehrer peinlich ergründen wolle, wie viel der Schüler von dem Betrachteten behalten habe. Es solle sich an diesen Paragraphen überhaupt kein strenger Unterricht anschliefsen, sondern nur ein erquickender und anregender Ausblick auf ein überaus anziehendes, den Schülern bis dahin unbekanntes Wissensgebiet. Dergleichen ist ja gewifs, wenn es sich in den richtigen Schranken hält, in jedem Lehrobjekt zu gestatten und ist auf einzelne Schüler oft von nachhaltiger Wirkung; aber in ein Lehrbuch gehört es nicht hinein. Seeger ist auch besonnen genug, das sich selber zu sagen, da er diesen Paragraphen nur für einen ausgestreckten Fühler angesehen wissen will, der sich schnell zurückziehen werde, sobald er merke, dafs er sich zu weit hervorgewagt habe. Aber auch innerhalb der übrigen Kapitel, welche die Formenlehre behandeln, gehört nach meiner Überzeugung manches nicht in den Schulunterricht.

Die syntaktischen Belehrungen dagegen halten sich in den richtigen Grenzen; ich bin auch durchaus damit einverstanden, dafs sich darunter die über die eingeordneten und einordnenden Bestimmungen findet, wenn sie auch in den meisten Schulgrammatiken fehlt. Aber mir ist sehr bedenklich die Stelle, welche sie im Unterricht einnehmen soll, und bedenklich auch die Benennung dieser syntaktischen Erscheinung. Seeger lehrt darüber bereits auf der zweiten Seite im dritten Paragraphen Folgendes: „Es kann auch eine Bestimmung zu einem bereits mit einer Bestimmung versehenen Worte hinzutreten; dann heifst diese frühere Bestimmung jener neu hinzutretenden eingeordnet. In diesem zweiten Falle tritt an die Stelle eines einfachen Grundworts eine Verbindung von Wörtern oder eine Grundverbindung.“ Als Beispiele werden gegeben: „vier kostbare Bücher“, „einem etwas geben“. Es ist wohl eine recht unglückliche Terminologie, wenn eine Bestimmung einer andern eingeordnet genannt wird, also hier „kostbare“ dem „vier“ und „etwas“ dem „einem“. Man

sollte doch meinen, das, dem etwas eingeordnet wird, könne nicht ein Einzelnes, sondern müsse auch schon eine Verbindung sein. Doch das ist gewifs nur ein Versehen im Ausdruck: Seeger meint offenbar, dafs die Bestimmung „kostbare“ der Verbindung „vier Bücher“ eingeordnet sei. Aber auch so ist die Terminologie nicht zu billigen, da das früher bereits Vorhandene nicht einem Neuen, sondern nur das Neue jenem Früheren als eingeordnet erscheinen kann. Eine Ordnung ist immer als vorhanden vorausgesetzt, wenn etwas eingeordnet werden soll.

Seeger hat den Ausdruck von Herling entlehnt. Der aber hat (Deutsche Syntax T. I § 30) neben Einordnung den viel brauchbareren Terminus Einschliefsung, den er selber auch wiederholt anwendet. Nun ist es gewifs sehr zweckmäfsig, mit Schülern, denen die gewöhnlichen einfachen Subordinationsverhältnisse im Satze völlig klar und geläufig geworden sind, auch diese besondere Art derselben, wo ein Begriff eine Verbindung von Begriffen bestimmt, zu besprechen und an recht deutlichen Beispielen einzuüben; aber für unrichtig halte ich es, das gleich im allerersten Stadium der syntaktischen Unterweisungen zu thun. Und bei Seeger geschieht das, bevor noch die Schüler die Wortarten kennen gelernt haben. Ob nämlich Einschliefsung oder Nebenordnung anzunehmen ist, ist keineswegs immer so zweifellos. In der Satzanalyse in § 99 betrachtet Seeger in der Verbindung „mit den ausgefallenen Federn der Pfauen“ das adjektivische Attribut „den“ als alles Übrige einschliefsend und läfst nachher das adjektivische Attribut „ausgefallenen“ dieselbe Rolle spielen in Bezug auf das Substantiv mit Genetiv. Das erste Verhältnis ist nicht zu bestreiten, da ein klares grammatisches Merkmal vorhanden ist (vgl. Herling § 31); aber auch das zweite? Warum kann die Verbindung „mit ausgefallenen Federn“ nicht eher gedacht sein als „Federn der Pfauen“. Dafs die Federn, mit denen die Krähe sich schmückte, ausgefallen sein müssen, kann manchem näher zu liegen scheinen, als dafs es gerade Federn von Pfauen sind. So könnte also gewifs der Genetiv „der Pfauen“ als einschliefsende Bestimmung zu „ausgefallenen Federn“ angesehen werden. Es ist keine sachliche, keine grammatische Nötigung vorhanden, es anders aufzufassen. Und wem wollte man verwehren, die dritte Möglichkeit gelten zu lassen, dafs hier das adjektivische Attribut dem substantivischen sachlich koordiniert sei?

Ich glaube, man könnte diese Belehrung über Einordnung (oder besser Einschliefsung), wozu Seegers Schulgrammatik wieder eine neue und sehr dankenswerte Anregung gegeben hat, bis dahin aufschieben, wo dem Schüler einmal ein ganz klares Beispiel davon entgegentritt, ich meine ein noch klareres als die bei Herling erwähnten Fälle. Ich nehme an, es liege die Aufgabe vor, den Satz zu analysieren „ich lasse mich von ihm leiten“. Hier erkennt der Schüler leicht, dafs „leiten“ (infinitivisches) Objekt zu

„lassen“ und „mich“ wieder Objekt zu „leiten“ ist. Was macht er aber mit dem präpositionalen Ausdruck? Im Satze ist kein einzelnes Wort vorhanden, von dem er abhängig zu denken wäre. Er kann nur abhängig gedacht werden an der Verbindung „lasse mich leiten“, welche wegen ihrer passiven Bedeutung nun auch konstruiert wird wie ein passives Verbum.

Seegers Buch hat manche Vorzüge vor andern deutschen Schulgrammatiken, zum Beispiel auch den, dafs es den „Unfug mit den verkürzten Sätzen nicht mitmacht“. Wenn er aber meint, dafs es sich auch darin vorteilhaft von andern unterscheide, dafs die Wortarten in ihm „aus dem Satze heraus konstruiert“ seien, so mufs ich das leider bestreiten. Einige kurze Andeutungen finden sich wohl in § 4, 2 und 3; sie reichen aber nicht aus und leiden an grofser Unbestimmtheit. Das Adjektivum soll in erster Linie zur Bekleidung des Substantivs dienen; und gleich das erste, was über die syntaktische Funktion des Adjektivs gelehrt wird (§ 8), ist seine Fähigkeit, das Verbum „sein“ zu bestimmen. Auch dafs das Adverbium zu Bekleidung des Verbums (oder in erster Linie dazu) diene, ist gewifs keine ausreichende Belehrung, da es in Wahrheit auch die Verba, die substantivischen, die adjektivischen und auch die adverbialen Wörter zu bestimmen geeignet ist. Gar nicht zu billigen ist, dafs Hauptwortarten und Nebenwortarten unterschieden werden. Ich kann mir wenigstens keinen Einteilungsgrund dafür vorstellen. Unmöglich kann er in der Wichtigkeit der Wörter für den Satz liegen. Wie könnten sonst die substantivischen Pronomina zu den Nebenwortarten gerechnet werden! Unter den Satzarten (§ 9) fehlen sonderbarer Weise die imperativischen Sätze.

2) Adolf Matthias, Hilfsbuch für den deutschen Sprachunterricht auf den drei unteren Stufen höherer Lehranstalten. Düsseldorf, Schmitz und Olbertz, 1891. IV und 160 S. 8. 1,50 M.

Auf Systematik verzichtet das Buch durchaus, wie der Verf. wiederholt und nachdrücklich hervorhebt; um so mehr aber möchte es als ein methodisches Buch angesehen sein. Darum sollen Wortlehre und Satzlehre nicht als geschieden erscheinen, darum verfährt der Verf. weder rein deduktiv, noch rein induktiv und giebt in seinen drei Stufen konzentrische Kreise. Nichts von dem in dem Buche Gebotenen soll dazu dienen, auswendig gelernt zu werden. Warum stehen denn aber in demselben nicht blofs die Ablautreihen der starken Verba, sondern noch sechszehn Merkwörter dabei, die doch gar keinen anderen Zweck haben können, als auswendig gelernt zu werden? Sie werden dem Schüler bereits auf der zweiten Stufe geboten und sind zum Teil der Art, dafs sie ihm erst vorher vom Lehrer erklärt werden müfsten, wie die Fremdwörter Diktator, Demagog, Philolog, Autonom. Und unter den wenigen deutschen Merkwörtern findet

er das wohl eigens zu diesem Zwecke gebildete, schwerfällige Wort Aussichtsbau, das er früher schwerlich je gehört hat und später kaum anders anwenden wird, als um sich die letzte Ablautreihe ins Gedächtnis zurückzurufen.

Billigen kann ich es nicht, dafs der Verf. zuweilen unrichtiges Deutsch drucken läfst, um es von dem Schüler verbessern zu lassen. Darunter finden sich denn auch Fehler, die so selten sind, dafs ich mich nicht entsinnen kann, sie je aus einem Schülermunde gehört zu haben. Z. B. S. 105: „Der Knabe, wobei ich stehe". „Der Herr, womit Du gestern spazieren rittest". „Die Gutsbesitzer, womit ich zu Mittag afs". Einen Satz aber wie den auf S. 111 stehenden: „Er erkor ihn um seines Geldes" wird wohl auch der Verf. nie von einem Deutschen gehört haben.

Für noch bedenklicher halte ich es, wenn der kleine Schüler zu Gerichte sitzen soll über den „Fehler" in den Worten: „Und eurer wahrlich hätt' ich nicht gefehlt" und dieselben Worte später in Schillers Tell liest. Zweckmäfsiger ist es doch wohl, dafs, wenn die Schüler die Dichtung selber lesen, sie mit kurzem Wort darauf hingewiesen werden, dafs der Gen. Plur. „eurer" statt „euer" sich bei guten Schriftstellern des achtzehnten Jahrhunderts gar nicht selten findet, heute aber nicht mehr nachzuahmen ist. So würde ich auch der Fauststelle: „Sind herrliche Löwentaler drein" nicht die Zensur „unrichtig" erteilen (vgl. S. 19), wenn ich sie überhaupt im grammatischen Unterricht als Beispiel heranzöge, sondern das „drein" aus mitteldeutscher Mundart erklären.

Berlin. Franz Kern.

Walther Böhme, Erläuterungen zu den Meisterwerken der deutschen Dichtkunst. 1. Goethes Götz von Berlichingen, 2. Kleists Prinz von Homburg, 3. Lessings Minna von Barnhelm, 4. Schillers Wilhelm Tell. (Preis jedes Bändchens 0,50 M.) Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1891.

Ein willkommenes, dankenswertes Unternehmen. Ich möchte jedem Lehrer, der eines der hier erläuterten Dramen in der Schule liest, empfehlen, seine Schüler sich die Heftchen anschaffen zu lassen. Es wird dadurch der deutsche Unterricht in der Klasse von manchem Ballast entlastet und viel Zeit für eine reichhaltigere Lektüre gewonnen werden. Der Vf. hat sich das Ziel gesetzt, dem Schüler eine Handhabe zur häuslichen Vorbereitung zu bieten, aber er bietet weislich „nur gleichsam das Rohmaterial, das dann der Unterricht zu benutzen und zu verwerten hat". Somit fallen die „sonst so lästigen Wort- und Sacherklärungen" in der Stunde weg, die den Genufs oft widerwärtig stören und doch ohne häusliche Vorbereitung unumgäng-

lich sind, und der Lehrer kann sich sofort „den höheren Aufgaben, welche die Dramenerklärung stellt“, zuwenden, wobei er natürlich nicht versäumen wird, sich durch gelegentliche Fragen zu überzeugen, ob die Schüler zu Hause das Ihrige gethan haben. — Die Art, wie der Verf. seine selbst gestellte Aufgabe gelöst hat, ist aller Anerkennung wert. Im einzelnen wird man natürlich hier und da etwas vermissen oder anders wünschen. Hier ein paar Wünsche, die ich für eine neue Auflage des 4. Bändchens (W. Tell) gern berücksichtigt sähe. Unter den „Merkzahlen aus dem Leben des Dichters“ (S. 5) würde „Don Carlos“ wohl besser von den drei Erstlingsdramen geschieden. Auf S. 6 Z. 5 ist „Gerücht“ statt „Gericht“ zu lesen, S. 7 das nicht von Schiller herrührende häfsliche „fertigzustellen“ in „fertigzubringen“ zu ändern. Zum 4. Auftritt des 1. Aufzuges vermisse ich (S. 13) die Erklärnng des Ausdrucks „ein bescheidener Mann“, zum 1. Auftritt des 2. Aufzuges (S. 14) die des Plurals Waldstätte (statt Waldstätten), zum 1. Auftritt des 4. Aufzuges (S. 19) die des Adverbs redlich („fuhr redlich hin“) mit dem Hinweis auf die S. 40 abgedruckte Quelle, die Schiller vielleicht falsch verstanden hat. Die Bemerkung (S. 20): „Schwäher] hier in ursprünglicher Bedeutung 'Schwiegervater'“ verstehe ich nicht. Kommt das Wort überhaupt in anderer Bedeutung vor? — Die elementaren Belehrungen über dramatische Technik sind um so mehr angebracht, als „Tell“ mit Recht eines der ersten Stücke ist, die von Schülern gelesen werden. Beim 2. Aufzug („Aufzug der Steigerung“) wäre freilich nicht zu verschweigen, dafs dessen 1. Auftritt, der ursprünglich den 1. Akt schlofs, noch zur Exposition gehört, und beim 4. („Aufzug der Umkehr“), dafs für die Tellhandlung dieser Aufzug bereits die Katastrophe enthält. — Die Goetheschen Worte vom 13. Jan. 1804 sind ungenau zitiert. Die Phrasen Ifflands (S. 41), der im Grunde für Schillers Kunst wenig Verständnis hatte, würden wohl besser gestrichen. Auf die Frage (S. 42): „Welches ist das bekannteste [Gedicht Klopstocks]?“ wäre ich um die Antwort verlegen. Ich schliefse diese kurzen Bemerkungen mit dem Wunsche, dafs die bescheidene, aber fleifsige und nützliche Arbeit des Verfassers einen gedeihlichen Fortgang nehmen und die verdiente Beachtung der Fachgenossen finden möge.

Bautzen. Gotthold Klee.

Francisque Sarcey, Le siège de Paris, Impressions et souvenirs. Auswahl. Mit einer Karte der Umgegend von Paris. Für den Schulgebrauch erklärt von U. Cosack. Leipzig, Rengersche Buchhandlung (Gebhard und Wilisch), 1891. IX u. 142 S. gr. 8. 1,50 M.

Mit diesem Bande ihrer französischen und englischen Schulbibliothek (in der Prosa-Serie No. 59) bringt die verdienstvolle

Verlagsbuchhandlung das höchst interessante Werk von Francisque Sarcey „Le siège de Paris", welches zum ersten Mal 1871 erschienen ist und seitdem eine grofse Zahl von Auflagen (die 28. ist illustriert) erlebt hat. Auf deutschen Schulen wird dasselbe, soviel dem Referenten bekannt ist, erst seit einigen Jahren gelesen, nachdem in Paris von Marpon und Flammarion eine billige Volksausgabe (60 Centimes) veranstaltet worden ist. Leider finden sich in dieser Ausgabe sehr viele, für eine Schullektüre besonders störende Druckfehler. Die vorliegende Ausgabe bietet auf gutem Papier und in scharfem, grofsem Druck einen korrekten Text. Mit Recht hat der Erklärer Cosack mehrere unser patriotisches Gefühl verletzende Stellen des Originals weggelassen; auch die Widmung an Richard Wallace, die Préface und die Table des matières mit den einzelnen Kapitelüberschriften fehlen. — In einem Vorworte spricht sich Cosack über die Zeit und den Ort der Entstehung des Sarceyschen Werkes, sowie über dessen litterarischen Wert aus; er giebt dort die Quellen an, aus denen er das Material für die Anmerkungen geschöpft hat. Referent vermifst unter letzteren besonders das Journal des Goncourt (Bd. 1 der II. Serie 1890. Paris, Bibliothèque Charpentier). Dieser Band behandelt gleichfalls die Belagerung von Paris; auch Edmond de Goncourt war wie Sarcey in der Hauptstadt Frankreichs während des Winters 1870/71 eingeschlossen. — Neben dem Generalstabswerk würde ferner Moltkes Geschichte des deutsch-französischen Krieges 1870/71 (Berlin, Mittler und Sohn, 1891) jetzt noch in Betracht kommen. — Den Schülern sind als Lektüre auch die Taneraschen Bändchen über den Krieg von 1870/71 zu empfehlen; sie sind auf Grund der besten einschlägigen Werke abgefafst und, was nicht zu unterschätzen ist, frisch und fliefsend geschrieben. Die kleinen Karten am Ende jedes Bändchens erleichtern die Übersicht und sind bei weitem handlicher als die grofse Karte am Ende des Moltkeschen Buches. Übrigens beruft sich Tanera in dem Bändchen, welches „Die Belagerung von Paris" betitelt ist (München 1889), auch auf das Sarceysche Buch an der Stelle, wo er die Zustände in Paris schildert (S. 108). — Zu dem Vorworte fügt Cosack noch eine kurze biographische Einleitung hinzu; in derselben bringt er alles Wissenswerte über Sarcey bei. — Die sachlichen Anmerkungen am Ende des Buches (S. 116—142) sind meist sehr ausführlich. Sogar die neuesten Ereignisse werden erwähnt. So z. B. wird von der Marseillaise, der Nationalhymne der französischen Republik, gesagt, dafs sie „gelegentlich des Besuches der französischen Flotte in Kronstadt, Juli 1891, sogar ihren Einzug in das absolutistische Rufsland" *gehalten* habe (S. 116). — Die Karte, welche auf die Anmerkungen *folgt*, giebt einen „Plan von Paris nebst Befestigungswerken und Umgebung". Ref. hätte gewünscht, dafs noch *ein genauerer* Plan der Stadt Paris allein mit Angabe der Haupt-

strafsen und Plätze beigegeben worden wäre. Der Lehrer wird ohne diesen häufig zu Tafel und Kreide seine Zuflucht nehmen müssen. — Ref. ist der Ansicht, dafs Sarceys Buch „Le siège de Paris“ mit Erfolg nur in der Prima gelesen werden kann, aber als Lektüre für diese Klasse sei es in der neuen Cosackschen Ausgabe allen Fachgenossen warm empfohlen.

Berlin. B. Wege.

Mart. Hartmanns Schulausgaben französischer Schriftsteller. No. 7. Le bourgeois gentilhomme von Molière. Leipzig, E. A. Seemann, 1890. XIX und 90 S. 8. No. 11. Au coin du feu von Émile Souvestre. Leipzig, E. A. Seemann, 1891. IX und 80 S. 8. Beide Bände herausgegeben von C. Humbert. Kart. à 1 M, bez. 1,20 M.

Wenn heutzutage neue Schulausgaben französischer Schriftsteller erscheinen, so dürfen sie nicht, wie vor wenigen Jahren noch, von vornherein auf eine günstige Aufnahme bei der Lehrerwelt hoffen. Sie haben vielmehr in Anbetracht der gerade in letzter Zeit sich aufserordentlich mehrenden, vielfach erfolgreichen Produktivität auf diesem Gebiete ihre Daseinsberechtigung erst zu beweisen und ihr Publikum sich zu erobern. Sind nun die uns hier vorliegenden Bändchen aus der Reihe der Hartmannschen Schulausgaben dazu im stande? In dem einen, dem 7. in der zeitlichen Folge der Veröffentlichungen, haben wir ein poetisches Werk aus der klassischen Litteraturperiode, in dem zweiten, der Folge nach 11. Bändchen, ein Prosawerk des gegenwärtigen Jahrhunderts. Was uns gleich von allem Anfang an wohlthuend berührt, das ist die Wärme des Tons, die in den Einleitungen herrscht und die geeignet ist, in der Jugend die Lust zur Kenntnisnahme des Inhalts zu erwecken. Allein nicht blofs die Art, in der sie uns die Sache geben, sondern mehr noch das, was sie geben, ist durchaus rühmend hervorzuheben. Das Bändchen 7, Le bourgeois gentilhomme von Molière, bringt zunächst auf S. III bis V das Leben des Dichters, um dann in ausführlichster Weise die eigenartige Bedeutung der Schöpfungen Molières bis S. XIV und insbesondere den dramatischen Aufbau des Bourgeois gentilhomme bis S. XIX vorzuführen. Das Gebotene beruht zumeist auf selbständigem Urteil des Herausgebers, der uns auch zur weiteren Orientierung auf mehrere einschlägige, von ihm veröffentlichte Werke verweist. Nicht so ausführlich gestaltet sich begreiflicher Weise die Einleitung zu dem 11. Bändchen, Au coin du feu von Souvestre, die S. 3 bis 9 in Anspruch nimmt, aber auch auf diesem kleinen Raume es zu stande bringt, die Eigenart des Autors in der Besprechung seiner Schöpfungen klar hervortreten zu lassen. Es werden uns hier aus der Au coin du feu betitelten Novellen-

sammlung die Erzählungen Un intérieur de diligence, Les deux devises, L'oncle d'Amérique, Les dix travailleurs de la mère Vert.-d'Eau, Les choses inutiles und Un oncle mal élevé mit richtiger Wahl entgegengebracht, da der in der Mehrzahl derselben herrschende Humor es verhüten mag, dafs die bei allen gleichmäfsig hervortretende, mitunter etwas aufdringliche ethische Tendenz dem Knaben nach und nach die Lektüre verleidet.

Wenn wir uns somit über Auswahl und Einleitung des Lesestoffs nur lobend aussprechen können, bedauern wir, den in einem besonderen Heftchen beigefügten Anmerkungen nicht unbedingt den gleichen Beifall spenden zu dürfen. Zwar dafs dieselben bei der grofsen Ausdehnung, die ihnen in den Hartmannschen Ausgaben gewährt wird, überall nicht etwa am unteren Rande der Seiten des Textes selbst, sondern getrennt beigegeben sind, werden alle diejenigen zu schätzen wissen, die im Unterricht erfahren haben, wie solche Bemerkungen am Seitenrande dem Faulen die Präparation in der Stunde nahezulegen und den fleifsigen Schüler immerhin abzulenken geeignet sind. Auch an dem Inhalt ist vieles zu loben. Da findet sich auf den 39 S. des dem 90 S. in Anspruch nehmenden Bourgeois gentilhomme beigegebenen Heftchens eine grofse Menge von Anmerkungen sachlicher Art, die wir nicht missen möchten, da sie vielleicht das Beste bieten, was auf dem Gebiete der in den letzten Jahren so oft und so nachdrücklich verlangten Erklärung der Realien in Schulschriftstellern gefunden werden kann. Gleich willkommen heifsen wir eine beträchtliche Zahl aufserordentlich feinsinniger Bemerkungen stilistischer Art, insbesondere über die Wortstellung und mitunter über den Wortgebrauch, wie wir sie in Grammatiken und Stilistiken vergebens suchen würden. Aber den gröfsten Teil dessen, was Verf. giebt, um zum vollen Verständnis des Gedankens zu verhelfen, insbesondere die direkten Übersetzungen müssen wir a limine abweisen. Wenn es gleich zu S. 2, Z. 1 heifst: *nos occupations* etc., wir haben beide jetzt vollauf zu thun, zu Z. 19: *me touchent*, ich liebe den Beifall, zu Z. 20: *supplice assez fâcheux*, gräfsliche Qual; die Hervorhebung mit *ce* und auffallend kräftige Ausdrücke sollen den Eindruck verstärken, zu Z. 23: *ne m'en parlez point*, nämlich im entgegengesetzten Sinne, sagen Sie mir nichts dagegen, zu Z. 27: *régaler de*, geistig regalieren, traktieren, belohnen für, zu Z. 28: *choses que l'on fait*, seine Arbeit, zu Z. 32: *des douceurs exquises*, überaus angenehm; den stark auftragenden *sots*, *stupides* stehen die affektiert feinen *chatouillantes*, *caressées*, *douc. exqu.* u. s. w. gegenüber, und wenn wir dergleichen zu öfteren Malen wiederfinden, so scheint mir Verf. dem Leser zu weit entgegengekommen zu sein. Nicht dafs ich dächte, dem Lehrer bliebe

nun nichts mehr zu sagen übrig, nachdem der Schüler das alles bereits bei seiner Präparation erfahren; er wird unzweifelhaft noch dies und jenes beizubringen wissen; aber er wird es ebenso gewifs für unerläfslich erachten, gerade auch auf diejenigen Punkte einzugehen, die Verf. uns vorführt. Alles dieses wird der Schüler zu hören bekommen müssen; dafs er es aber auf die Art und Weise erfährt, wie hier geschieht, das scheint mir nicht in Ordnung zu sein. Derartige Bemerkungen, die, wie gesagt, ganz unabweisbar aus der Lektüre hervorgehen, soll man eben auch erst aus der Lektüre hervorgehen lassen; nur so werden sie mit dem Reiz des Ursprünglichen die ganze Aufmerksamkeit des Schülers in Anspruch nehmen, nur so wiederum ihrerseits dazu dienen, ein Interesse auch an den Einzelheiten neben demjenigen für den Gesamtstoff zu erzeugen. Dieses pädagogische Mittel ist meines Erachtens der Lektüre genommen, sobald für den Schüler die Möglichkeit, ja vielleicht die Aufgabe vorliegt, mit all dem bereits wohl vertraut an die Klassenlektüre heranzutreten. Man wende mir nicht ein, der Schüler behalte solche Bemerkungen nicht, wenn er sie nicht schwarz auf weifs besitzt und gelegentlich hervorholen kann. Die Lektüre jedweden Schriftchens giebt zu der gleichen Art von Noten Anlafs und wird eben in direktem, sich von selbst ergebendem Anschlufs an die Lektüre sich wirksamer erweisen als bei dem in Hartmanns Ausgaben beliebten Verfahren. Würde Verf. derartige Bemerkungen dem Lehrer allein zugänglich machen, es wäre sicherlich vielen damit ein Dienst geleistet, und zu etwaigem Gebrauche für Studenten und alle diejenigen, die sich privatim gründlich in die Litteraturwerke der Franzosen hineinarbeiten wollen, sind diese Heftchen in höchstem Mafse zu empfehlen. In die Hand der Schüler — ich wiederhole es — gehören nur die rein sachlichen Bemerkungen, wie sie beispielsweise in den Pfundheller-Lückingschen und in den Dickmannschen Ausgaben fast ausschliefslich anzutreffen sind. Nichts trägt so sehr zu der Geringschätzung bei, mit der noch von manchen Seiten auf den Bildungswert der neusprachlichen Lektüre herabgesehen wird, als dieses Übermafs von Hülfen, mit dem wir unsre Schüler von vornherein auf ein so niedriges Bildungsniveau stellen.

Wie hier, so ist auch in den ebenfalls 39 S. einnehmenden Anmerkungen zu dem 81 S. zählenden Text des 11. Bändchens für eine Schulausgabe zu viel geboten. Wir begnügen uns, auf S. 12 hinzuweisen; da heifst es zu Z. 1: *valu* oft = eingetragen, hier bitter-ironisch. — *viens de faire*, er kommt grade von dieser Reise zurück, zu Z. 12: *suite*, Ausdauer, zu Z. 19: *tout est bien*, alles ist aufs beste geordnet. Bisher war besonders von Gontran Darvons persönlichen Verhältnissen die Rede, jetzt lenkt er das Gespräch wieder aufs Allgemeine, zu Z. 21: *Pardon* vertritt die

Stelle einer Verneinung. Der höfliche Franzose bittet zu entschuldigen, dafs er „Nein“ sagen mufs und spricht dieses „Nein“ gar nicht aus. Wir können es wohl durch „Verzeihen Sie“ wiedergeben, zu Z. 25: *Faut-il même vous l'avouer?* = *même, faut-il vous l'avouer, il y a* = *il y a même*, u. s. w.

Der französische Text ist korrekt (in die Augen fiel mir *sgnei* statt *signe* in Band 11, S. 63, Z. 33), der Druck gleich dem in den anderen Bändchen dieser Schulausgabe deutlich, die Farbe des Papiers wohlthuend, die ganze Ausstattung recht gefällig. Könnte der Hsgb. sich dazu entschliefsen, eine gröfsere Anzahl der Bemerkungen zu beseitigen, so würde ich die Sammlung unbedingt als eine willkommene Bereicherung des Unterrichtsmaterials für das Französische ansehen und mit Vergnügen das eine und andere Bändchen in Gebrauch nehmen, das uns einen neuen Lesestoff oder einen Stoff in glücklicherer Zusammenstellung bietet, als er in anderen Ausgaben vorhanden ist.

Frankfurt a. M. Max Banner.

---

1) G. Strien, Elementarbuch der Französischen Sprache. Halle a. S., Eugen Strien, 1890. IV und 97 S., geb. 1 M.

2) G. Strien, Lehrbuch der Französischen Sprache. Teil I. Halle a. S., Eugen Strien, 1891. VI und 148 S. geb. 1,40 M.

Nachdem G. Strien sich durch eine Sammlung französischer Gedichte zum Auswendiglernen von Tertia bis Prima, sodann durch eine Zusammenstellung der französischen unregelmäfsigen Verba mit je einer reichhaltigen, geschickt gewählten Sammlung von etymologisch oder phraseologisch dazugehörigen Wendungen recht vorteilhaft bekannt gemacht hat, tritt er hier mit einem Lehrbuch der französischen Sprache hervor, das auf drei Teile berechnet ist, von denen die ersten beiden hier vorliegen: das „Elementarbuch“ für das erste Unterrichtsjahr, und das „Lehrbuch Teil I“ für das zweite, also auf Gymnasien ersteres für Quinta, letzteres für Quarta. Beide Bücher haben dieselbe Einteilung: auf 35 (bez. 67) Seiten 53 (bez. 50) französische Lesestücke, deren jedes in regelmäfsigen Abschnitten unter A ein Lesestück, unter B eine Reihe französischer Fragen über den Inhalt des Lesestücks, unter D (bez. C) Aufgaben zur mündlichen und schriftlichen Einübung der Grammatik enthält. Die Grammatik selbst, aber nur in Gestalt von Beispielen, nicht in Regeln gefafst, bildet ein Elementarbuch nach je einem Absatz (C) hinter jedem *Lesestück*, im Lehrbuch einen besonderen zusammenhängenden *Teil* (21 Seiten) hinter den Lesestücken; doch ist am Ende des *Elementarbuches* auf 15 Seiten auch noch eine systematische *Zusammenstellung* des gewonnenen grammatischen Stoffes

gegeben. Beide Bücher haben dann deutsche Übungen, im Elementarbuch Sätze, im Lehrbuch ausschliefslich zusammenhängende Stücke, genau den französischen Lesestücken an Zahl und Inhalt entsprechend, und ein Wörterverzeichnis, nach Stücken geordnet. Die französischen Lesestücke (A) sind zurechtgemacht oder aus anderen Lesebüchern entnommen und für den jedesmaligen grammatischen Stoff zugeschnitten, also nicht der französischen Litteratur entlehnt; doch sind sie gut französisch. Bemerkenswert ist, dafs gleich das erste Wort des ersten Gedichts Nr. 11, *dors*, aufserhalb des grammatischen Rahmens steht, dem zu Liebe der Verf. von echt französischen Stücken abgesehen hat. Die Fragen (B) sind so eng an das Lesestück angelehnt, dafs es vielleicht nicht nötig war, sie abdrucken zu lassen, da sie sich jeder Lehrer im Augenblick selbst machen kann. Indessen können sie von Nutzen sein, wenn man sie die Schüler an einander richten und so eine die Schüler höchlich interessierende und reizende Unterhaltung unter ihnen selbst sich entwickeln läfst. Die unter (D) gestellten Aufgaben werden zur Befestigung der Grammatik von Nutzen sein. — Die schwächste Seite der Bücher sind die deutschen Übersetzungsübungen: sie schliefsen sich so eng an das dazugehörige französische Stück an, dafs sie oft zeilenlang nur Übersetzungen desselben sind. Eine geringere Anzahl solcher Stücke, deren jedes 5 oder 6 französische Stücke mit ihrem Stoffe verarbeitet hätte, wäre besser gewesen, zumal da durch die Fragen unter B zu Übersetzungen, oder vielmehr Reproduktionen in weit nützlicherer Weise die Anregung gegeben wird als durch diese deutschen Stücke. — Aber auch die französischen Stücke und der grammatische Stoff derselben sind, wenigstens für Gymnasial-Quinten und Quarten, nicht recht brauchbar. Dem Verfasser schien in ähnlichen Büchern wie dem seinigen, d. h. solchen, die vom Lesestücke auch schon beim Anfangsunterrichte ausgehen, der Inhalt zu schwer. Um einen leichteren zu bieten, wählte er zunächst Sätze mit Vokabeln, die dem deutschen Knaben schon geläufig sind, wie *cousin*, *adieu*, *portemonnaie* u. a. Dies Verfahren, das für Bürger-, besonders aber für Fortbildungs-Schulen nützlich sein mag, pafst nicht für den Gymnasial-Quintaner; noch weniger der Inhalt: von den 17 Gedichten für Quinta sind 7 Gebete, 5 moralische Betrachtungen, von erzählendem Inhalt nur eins, das bekannte „*Le coq et la perle*". Das zweite Gedicht heifst: *Je suis un petit garçon — De bonne figure, — Qui aime bien les bonbons — Et les confitures.* Die Bonbons finden sich auch in Nr. 27 und 46, und das Gedicht mit seiner Fortsetzung im Pensum für Quarta. Ich fürchte, die Schüler werden lachen. Auch die Gedichte für Quarta sind nicht besser: zuerst kommt *L'ange gardien*; dann folgt *Si j'étais riche*; *Le jeu après le travail*; *L'enfant aimé du Seigneur*; alles Frömmelei und Moralisiererei, keine Thatsache, „nach der unsere Jugend dürstet". Die Prosa-

stücke, namentlich die für Quinta, sind oft nicht besser. — Das grammatische Pensum ist zu klein für die 4 bez. 5 wöchentlichen Stunden in Quinta und Quarta; von den unregelmäfsigen Verben findet sich nur etwa der vierte Teil, das pronom absolu ist nur gerade genannt. Wenn auf dieses Pensum die 360 Stunden der beiden ersten Jahre verwendet werden, wie soll da der ganze Rest der Grammatik, namentlich aber das Einlesen in die französische Litteratur, in den 320 Stunden der 4 Jahre in Tertia und Sekunda bewältigt werden? — Das Buch mag in Bürger- und Mädchenschulen nicht ohne Nutzen verwendet werden können.

Berlin. Otto Kabisch.

K. L. Roth, Griechische Geschichte, nach den Quellen erzählt. Vierte Auflage, bearbeitet von A. Westermayer. Mit 40 Abbildungen und 2 Karten. München, C. H. Beck, 1891. XVI u. 535 S. 6,50 M. kart. 7 M. geb. 8 M.

Schon bei der vorigen Auflage (vgl. Jahrgang 1882 S. 573 dieser Zeitschrift) war der Bearbeiter darauf bedacht, das ursprünglich mehr biographisch angelegte Werk durch Hinzufügung von Abschnitten allgemeineren Inhalts zu vervollständigen. Das ist auch diesmal geschehen, ohne den ursprünglichen Vorzügen des Werkes, welches die grofsen Männer Griechenlands der Jugend nahe bringen will, Eintrag zu thun. Dem einleitenden Kapitel über die älteste Geschichte der Griechen ist ein Bericht über die Ergebnisse von Schliemanns Ausgrabungen hinzugefügt. Dann folgt, ebenfalls neu, eine Übersicht der griechischen Kolonieen und weiterhin eine Darstellung der Tyrannis, welche ganz in Roths Weise die Persönlichkeiten von Periander, Gelon, Hieron hervorhebt und sie mit den auch früher schon behandelten, Kleisthenes, Polykrates und Peisistratos, zu einem Gesamtbilde vereinigt. Gekürzt ist dagegen die persische Geschichte, namentlich die Erzählungen von Kyros und Kambyses. Hatte schon die vorige Auflage den Kapiteln über die sieben Weisen, über Sokrates und Platon eine allgemeine Übersicht über Litteratur und Kunst der Griechen bis zur Zeit Alexanders hinzugefügt, so ist jetzt am Schlusse eine Darstellung des Kulturlebens in der Diadochenzeit, mit besonderer Rücksicht auf Alexandria und Pergamon, beigegeben. Dem entsprechend ist auch eine ganze Zahl schöner Abbildungen hinzugekommen: die Akropolis von Athen, das Theater von Athen, Parthenon und Erechtheion, die Königsburg von Pergamon, mehrere Porträtbüsten, z. B. Herodot und Thukydides. Somit empfiehlt sich das Werk sowohl durch reichen und wohlgegliederten Inhalt als auch durch schöne Ausstattung.

Dennoch ist es nicht unbedingt geeignet, der Jugend die ideale Welt des Hellenentums lieb zu machen. Es fehlt der Darstellung die freudige Anerkennung hellenischer Schaffenskraft. Das reiche

Aufblühen städtischen Lebens, die Freude des Volks an Wettkampf und Gesang, die edlen Seiten der griechischen Religion, alles dies wird nicht recht hervorgehoben. Und namentlich wird öfters durch breites Moralisieren die Begeisterung unmöglich gemacht; so bei Perikles, von dem es heifst (S. 156): „Er wollte eine Macht für sich und gegen Cimon bilden und bediente sich zu diesem Zwecke der grofsen Masse seiner geringeren und ärmeren Mitbürger, obwohl er sie weder besonders achtete noch liebte". Weiterhin wird das ungünstige Urteil Platons über Perikles angeführt, nicht aber das schöne Wort, welches Thukydides ihm in den Mund legt und welches jeder Schüler sich merken müfste: *φιλοκαλοῦμεν μετ' εὐτελείας καὶ φιλοσοφοῦμεν ἄνευ μαλακίας.* Über die Verderbtheit der Athener nach Perikles' Tode und über die allgemeine Entartung der Griechen zur Zeit des Antalkidischen Friedens wird in so starken Ausdrücken geredet, dafs der Leser dem Volke kaum noch Teilnahme zu schenken geneigt ist. An der letzteren Stelle meint der Verfasser, indem er die wortreichen Klagen des weichlichen Isokrates anführt, dafs die sittlichen Übelstände, über welche Thukydides beim peloponnesischen Kriege trauert, „immer noch im Anwachsen begriffen waren" (S. 253). Von den Athenern sagt er S. 254: „Das Volk, das sich immer noch die Fähigkeit einbildete, an der Spitze Griechenlands zu stehen, Städte und Inseln zu beherrschen, versank mehr und mehr in Armut. Für viele war nur der Richtersold noch die Quelle des täglichen Unterhalts. Dabei machte man immerfort von Seiten des Staates den gröfsten Aufwand für das Vergnügen des Volks". Zu Philipps Zeit „gab es in ganz Griechenland wenige Männer, welche der Bestechung unzugänglich waren; auf diese Verkommenheit war seine Zuversicht gegründet" (S. 367). An solchen Stellen wird der Herausgeber mildern und kürzend eingreifen müssen, wie er auch sonst öfters gekürzt hat, um thatsächliche Angaben, namentlich die athenische Verfassungsentwickelung betreffend, einzufügen.

Dem gegenüber ist anzuerkennen, dafs die eingehende Darstellung der Perserkriege, des peloponnesischen Krieges, der Thätigkeit des Sokrates viel Gutes und Lehrreiches enthält. Auch Alexanders Kriegszüge und politische Mafsregeln sind anschaulich dargestellt und im Zusammenhange mit dem geistigen Leben seiner Zeit, sodafs man erkennt, dafs in dem Griechenvolke noch eine bedeutende geistige Kraft lebte, die von Alexander in neue Bahnen gelenkt noch Jahrhunderte lang wirken konnte.

Lübeck. Max Hoffmann.

V. Gardthausen, Augustus und seine Zeit. Erster Teil, erster Band (Text). Zweiter Teil, erster Halbband (Anmerkungen). Leipzig, B. G. Teubner, 1891. VIII und 481, resp. 276 S. 8. 10, resp. 6 M.

Was der Verf. in der Einleitung sagt, es scheine ihm an der Zeit, dafs wenigstens der Versuch gemacht werde, eine Geschichte des Zeitalters des Augustus zu schreiben, hat gewifs Berechtigung. Denn je schwieriger, ja anspruchsvoller ein solches Unternehmen nach Lage der Dinge uns dünken will, desto dringender ist das Bedürfnis geworden und desto gerechter der Wunsch, es endlich erfüllt zu sehen. Deshalb wird sich der Herr Verf. durch seine fleifsige und mühsame Arbeit unter allen Umständen Dank verdienen, vorzüglich auch bei den Philologen und Historikern an den Gymnasien, denen keine historische Epoche des Altertums wichtiger sein darf.

Was uns in den zunächst veröffentlichten Bänden vorliegt, die Behandlung der Zeit bis zur Heimkehr des Alleinherrschers und bis zu den Triumphen nach der Eroberung Ägyptens, ist allerdings nicht das, was man mit der gröfsesten Spannung erwartet. Denn für diesen Zeitraum bot Drumann immer noch ein selten versagendes Nachschlagebuch und Ihne im letzten Teil seiner Geschichte, der sich auf Vorarbeiten von A. W. Zumpt gründet, eine Geschichtsschreibung, die auch in Zukunft Wert und Interesse behält. Demgegenüber sucht Gardthausens Werk den Vorzug gröfserer Vollständigkeit, besonders auch durch Beigabe der Anmerkungen, und das Lob einer gefälligen und populären Darstellung zu vereinen.

In ersterer Beziehung ist das weitschichtige Material, welches die Schriftsteller und die Urkunden numismatischer und epigraphischer Art darbieten, mit grofsem Fleifse ausgenutzt. Praktisch erscheint es mir, dafs der ganze Schatz der Anmerkungen von dem Texte getrennt und in einem besonderen Teile des Buches gegeben ist. Ein Werk der Geschichtsschreibung, welches gleichzeitig das ganze Quellenmaterial vorlegen will, mufs ja beides scheiden, und da scheint ein Nebenband handlicher als ein Anhang. Eine Fülle umfassender Belehrung ist geboten, die Vollständigkeit kann nur beurteilen, wer ganz auf demselben Boden arbeitet. Die Darlegung ist aber überall so ausführlich, dafs eine gründliche Prüfung des Einzelnen ermöglicht wird. Die Meinung des Verf. wird man nicht überall teilen. Im allgemeinen ist er vorsichtig erhaltend und mit der Verwerfung eines Zeugnisses nicht leicht bereit.

Die Aufgabe des Geschichtsschreibers hat der Verf. mit Lebhaftigkeit ergriffen; nicht überall ist es ihm in gleichem Mafse gelungen. Wohl kann es der Darstellung so bedeutungsvoller Vorgänge nicht an Interesse fehlen; aber eine höhere Aufgabe ist es, die Ereignisse so zu erfassen, dafs wir aus Verhältnissen und Charakteren heraus alles werden sehen und zu begreifen glauben. Insbesondere bleibt die Gestalt der Hauptperson farblos. Viel besser ist die Charakteristik des Antonius gelungen, freilich haupt-

sächlich mit Hülfe des zusammenfassenden Schlufskapitels, welches dem Triumvir nach Vollendung seiner Laufbahn gewidmet ist. Ähnliches ist zweifellos am Ende des Werks für Caesar Augustus in Aussicht genommen. Aber wenn auch diese schliefsliche Zusammenfassung ihre Berechtigung hat, so mufs doch schon vorher aus den Vorgängen selbst die Person, wie die Vorgänge aus den Personen fafsbar geworden sein, so dafs die ganze Charakteristik aus dem Einzelnen herauswächst. Die Vergleiche mit geschichtlichen Gestalten aus anderen Zeiten und Verhältnissen sind öfters bedenklich; sie müssen sehr glücklich gewählt sein, sonst dienen sie nicht immer zur Berichtigung und Vertiefung der Auffassung. Ist so vielleicht nicht alles erreicht und ergründet, so berührt doch die Billigkeit und Freiheit des Urteils sehr wohlthuend. Der Verf. bemüht sich überall unbefangen und gerecht zu bleiben, womit er der Wahrheit und dem verdienten Andenken mehr nützen wird als durch augenblicklich bestechende Urteile, die einen Umschlag zur Folge haben.

Im einzelnen gruppiert sich der Stoff, soweit er behandelt ist, in fünf Büchern. Das erste enthält nach der Einleitung die Ereignisse seit den Iden des März, es schildert die Parteien und Personen und die Verwirrung, in die C. Octavius hineintritt, bis zum Ausgang des Jahres und zum Anfang des mutinensischen Krieges, wo schliefslich die damalige Bedeutung und die leitende Stellung Ciceros, als des letzten Hauptes der Senatspartei, zur Geltung kommt. Das zweite führt bis nach der Entscheidung von Philippi und überschreibt sich „Der Kampf um die Provinzen", sodafs die Frage, ob es noch einmal der Rettung der Freiheit galt, zurücktritt. Das dritte Buch heifst „Den Siegern die Beute" und enthält die Auseinandersetzungen mit L. Antonius, S. Pompeius und Lepidus bis nach dem sicilischen Kriege. Dann kommt im vierten „Die Zweiherrschaft" bis nach Actium nebst dem parthischen und dalmatischen Kriege, im fünften endlich „Das Ende der Bürgerkriege" mit den Folgen von Actium, dem alexandrinischen Kriege, den Charakteristiken des Antonius und der Cleopatra, der Erwerbung Ägyptens und der Heimkehr zu Triumph und Frieden.

Die einzelnen Kapitel sind sämtlich mit Münzabbildungen geschmückt (meist Umrifszeichnungen nach denen von Cohen photographisch übertragen) auch zum Teil mit Sinnsprüchen aus alten und modernen Schriftstellern. Die Citate im Text aus gleichzeitigen Dichtern sind alle verdeutscht, was nach dem popularisierenden Zweck des Buches wohl richtig war: angenehm berühren solche metrischen Versuche nicht überall.

Mit Spannung darf man der Fortsetzung des Werks entgegensehen. Erst die folgenden Bände werden, wie mir scheint, über den Erfolg sowohl, als die Bedeutung des dankenswerten Unternehmens entscheiden können.

Altona. Hermann Genz.

Karl Lamprecht, Deutsche Geschichte. 1. Band. Berlin, R. Gärtners Verlagsbuchhandlung (H. Heyfelder), 1891. XVII u. 364 S. 8. 6 M.

Der Stoff ist in 4 Bücher verteilt, denen eine Einleitung S. 1—26 „Geschichte des deutschen Nationalbewufstseins" vorausgeht. Buch 1 behandelt S. 27—78 die „Vorzeit" bis auf Marbod in 2 Kapiteln; Buch 2 S. 79—195 in 3 Kapiteln die innere Geschichte der „Urzeit"; Buch 3 S. 197—256 setzt in 2 Kapiteln die Darstellung der äufseren Geschichte des 1. Buchs fort bis zur Begründung des Frankenreichs. Diese sowie die Charakteristik der Merovinger- bezw. Stammzeit überhaupt bringt das 4. Buch in 3 Kapiteln S. 257—364. Die Einleitung — „Geschichte des deutschen Nationalbewufstseins" klingt doch wohl zu viel versprechend — weist kurz und durchaus begründet nach, dafs die deutsche Geschichte zwischen den beiden Gegenpunkten: „Ausschlufs jedes nationalen Staats" und „Forderung des einheitlichen Nationalstaats" sich im deutschen Bewufstsein abwickelt und zwar als 1. symbolisch-mythologisches, 2. typisches, 3. ritterlich und bürgerlich konventionelles, 4. individualistisches, 5. subjektivisches Nationalbewufstsein; m. E. hätte zwischen 3 und 4 eine Stufe eingeschoben werden sollen, welches man als das genossenschaftliche — etwa 1350—1550 — allenfalls bezeichnen könnte.

Was die Ausführungen im 1. Buche angeht, so ist dem Verf. besonders dafür zu danken, dafs er sich bemüht hat, die prähistorischen Forschungen auf die deutsche Urgeschichte in Anwendung zu bringen; Ref. ist der Meinung, dafs der Verf. hier mit Umsicht und Sorgfalt ein Wahrscheinlichkeitsbild entworfen hat, dessen Anerkennung ja allerdings vom Einzelgeschmack nicht unabhängig gemacht werden kann.

Von eingehenden und sorgfältigen Studien zeugt auch der folgende Abschnitt, in welchem von der Geschlechtsgemeinschaft, der Gruppenfamilie und dem Mutterrecht ausgegangen und das Aufkommen der Einehe, der Raub-, Kauf- und Muntehe nebst den übrigen Wandlungen in Staat, Heer, Wirtschaft, Gesellschaft, Sitte und Geistesleben dargestellt wird. Die Ausführungen über Mutterrecht, Eherecht und Erbgang hätten m. E. kürzer gehalten werden können, jedenfalls sind sie aber sehr dankenswert, da die entsprechenden Stücke in Bebels bekanntem Buch „Die Frau und der Sozialismus" schief und parteiisch gerichtet sind. In dem folgenden Kapitel „Gesellschafts- und Geistesleben der Urzeit" sind m. E. ganz besonders nach Form und Inhalt gelungen die Abschnitte über die germanische Symbolik S. 172 ff., das Pathos in ihren Dichtungen S. 175 ff., die Urreligion S. 188 ff.

Im 3. Buch sind die äufseren Geschicke unserer Vorfahren von der Zeit nach Caesars Abgang bis etwa 500 unserer Zeitrechnung in grofsen Zügen knapp und scharf, in geistvoller Auffassung und Darstellung gezeichnet. Vortrefflich ist überall die

germanische Eigenart getroffen: in der Schwäche gegenüber dem Nimbus des römischen Reichs wie in der schmalen und schwankenden Grundlage des germanischen Königtums. Auch hier — wie vor- und nachher — sind besonders scharf ins Auge gefafst und mit Klarheit und Sorgfalt zur Darstellung gebracht die Einwirkungen der wirtschaftlichen Verhältnisse bezw. deren Umgestaltungen auf Staat, Gesellschaft, Recht, Sitte und Geistesleben.

Tief und fein sind auch die Darlegungen im Schlufskapitel „Geistesleben und christliche Mission zur Stammeszeit". Für einen Referenten von christlicher Überzeugung war es insbesondere wohlthuend, in einem solchen Buche soviel Wärme und Verständnis für die Christianisierung unserer Vorfahren zu finden. Die Ansichten über Chiliasmus und Logoslehre, die zum Schlufs berührt werden, scheinen mir einseitig und nicht durchaus sachlich begründet, sie sind aber so verkürzt, dafs ein Mifsverständnis meinerseits nicht ausgeschlossen ist. Auch die sonst vortrefflichen Ausführungen über die Wandlung des Symbolischen in das Typische in Verbindung mit der Tierornamentik sind im Anfang zu verkürzt, um gerade an der Verbindungsstelle durchaus einwandfrei und klar zu sein. Auch an anderen Stellen steht die stark verkürzte Projektion der Darstellung präzisem Erfassen entgegen. Wenn Ref. im folgenden einige Einzelheiten in Bezug auf Inhalt und Form vorbringt, so liegt es ihm ganz fern, an der hervorragenden Gesamtleistung zu mäkeln, oder sich einzubilden, dafs damit alle differenten oder gar zweifelhaften Punkte bemerkt oder gar gebessert würden, Ref. will nur einiges zur weiteren Erwägung stellen.

Zu S. 10, dafs die Politik Karls des Grofsen „universal" gewesen, dürfte doch hervorzuheben sein, dafs in dieser m. E. der germanische Rückgrat unverkennbar ist; die entsprechende Einschränkung sollte auch S. 11 nicht fehlen zu der Anschauung, dafs es „nur" „kirchliche" Mittel gewesen seien, die K. zur Organisierung und Beherrschung seiner Eroberungsmasse angewandt habe.

Auch die Auffassung Walthers v. d. V. ist m. E. einseitig und zu stark über den Zeitleisten geschlagen. Walther steckt gar nicht so wesentlich in dem Konventionalismus seiner ganzen, auch seiner dichterischen Zeitgenossen; er ist, wie dies nicht wenige seiner Gedichte beweisen, nicht blofs die erste deutsche Individualität im grofsen Mafsstabe, in gröfserem jedenfalls als der erste moderne Mensch Italiens (Petrarca), sondern sein Nationalbewufstsein ist durchaus nicht so ständisch und konventionell gebunden als man es in seiner Zeit erwarten sollte. Wie wenig er in dieser Richtung von derselben verstanden und gewürdigt wurde, ist ebenso bekannt wie für meine Auffassung beweiskräftig. Der Raum verbietet mir hier weiter darauf einzugehen; ebenso verhält es sich mit der von mir eben erwähnten Einschiebung des genossenschaft-

lichen Nationalbewufstseins. Zu S. 98 hätte allenfalls der thatsächliche Verlauf der longobardischen Königsgeschichte noch herangezogen werden können.

Zu S. 131, wo von den Voraussetzungen zur Einführung und Entwicklung der Einherrschaft die Rede ist, konnte leicht eine biologische Erläuterungs-Analogie gezogen werden.

M. E. ist es nicht nachweisbar, dafs es bei allen germanischen Stämmen „Rathschöpfer" (S. 148) gegeben habe.

Was die Darstellungsart und Sprache des Buchs angeht, so ist sie eine durchaus würdige und geistvolle, sowie mit feinem Sprachgefühl gewählt. Vereinzelt ist der Ausdruck zu gewählt und dann weder plastisch noch frisch, auch Fremdwörter wie Pragma (S. 8), Fermente (28), Parabaten (57, später ist es übersetzt), peremtorisch, stilisierte in dem Sinn von S. 254, Absentismus (264), Episode machen (294) u. a. konnten vermieden werden; desgl. Stellen wie: „Wendung der Erinnerung an den grofsen Wechsel" etc. (S. 34); „kapitalreich organisierter Vertrieb" (44), „Gliederung zur sprachlichen Ausscheidung" (46), „ehern den ermattenden Körper — gegürtet (67), „verschwemmt" (76). Wolfr. v. E. „der Günstling unsrer Sprache" (177), „im versinterten (?) Donnerkeil" (190). Zweifelhaft scheinen mir manche Neubildungen, wie „Zwieheit" (S. 9), „eigenständig" (42), „wüstwandernd" (64), „Überlebsel" (97 u. a. St.), „kundlich" (122), darben (= entbehren S. 126), „Sammungen" (351). Auch die neuerdings von bekannter Seite in Kurs gesetzten „Wagemut", „Werdegang" und den starken Gebrauch von „ungeheuer" hätte Ref. in diesem Buch gern vermifst. Es mag ja sein, dafs sie bei einigen pektorale Resonanz finden, bei nicht wenigen andern widersprechen sie Geschmack wie Sprachschärfe.

Wohlthuend ist auch die patriotische Wärme und Glut, die bei dem Verf. nie auf hohem Kothurn und in prätensiösem Faltenwurf auftritt, sondern schlicht, wahr und keusch.

Da der Verfasser sich weder in einem Vorwort noch in einer sonst mir bekannt gewordenen Darlegung über seine schriftstellerischen Absichten ausgesprochen hat, erübrigt nur, dieselben aus dem vorliegenden Bande zu folgern. Diese Geschichtsschreibung soll m. E. dem gebildeten Deutschen dienen, der freilich sich nicht auf Lesen beschränken darf; sie soll in grofsen Zügen den Entwicklungsgang unsers Volks zeigen, insbesondere wie bestimmend überall die wirtschaftliche Lage auf denselben in allen Hauptrichtungen eingewirkt hat; sie schöpft aus dem Tiefen und Vollen. Sie stellt dem Leser bezw. dem Studierenden mit Geist, Geschmack und Wärme das Entwicklungsbild seiner Vorfahren so deutlich vor Augen, wie es unsere heutige Erkenntnis und der verhältnismäfsig enge Rahmen irgend ermöglichen. Alles in allem eine Leistung, die besondere Anerkennung und Beachtung — insbesondere auch unter den Herren Kollegen — verdient.

Wie dem Verf. dafür Dank gebührt, so schliefst Ref. mit dem Wunsch nach baldigem entsprechenden Fortgang des vortrefflichen Werks, dessen Eigenart es von allen übrigen Parallelleistungen sehr vorteilhaft unterscheidet.

Wiesbaden. Karl Fischer.

W. Altmann und E. Bernheim, Ausgewählte Urkunden zur Erläuterung der Verfassungsgeschichte Deutschlands im Mittelalter. Zum Handgebrauch für Juristen und Historiker. Berlin, R. Gärtners Verlagsbuchhandlung (H. Heyfelder), 1891. 270 S. gr. 8. 3,40 M.

Es ist ein erfreuliches Zeichen für die wissenschaftlichen Bedürfnisse der Geschichtslehrer an höheren Schulen, dafs ein Jahr zwei Quellenwerke von fast gleichen Zielen bringt. Kaum hat uns Doeberl in seinen Monumenta Germaniae Selecta ein seit langer Zeit vermifstes, überaus brauchbares Hülfsmittel geschaffen, so bieten Altmann und Bernheim ein Buch von nicht minderem Werte: eine handliche Zusammenstellung der für die Verfassungsgeschichte Deutschlands im Mittelalter wichtigsten Urkunden. Das Buch soll zum Nachlesen und Nachschlagen, vor allem auch als Grundlage für verfassungsgeschichtliche Übungen in den Seminarien und zur Vorbereitung für den Geschichtslehrer an höheren Schulen dienen. In der Anlage unterscheidet sich diese Sammlung von der Doeberls dadurch, dafs Altmann und Bernheim den Stoff in 6 systematisch geordnete Abschnitte gegliedert haben, innerhalb deren die einzelnen Urkunden chronologisch aneinander gereiht sind. Diese Abschnitte stellen dar: Staatsgewalt und Reichsverfassung im allgemeinen, Reich und Kirche, ständische Verhältnisse, Heerwesen, Gerichtswesen, Territorien und Städte. An dieser Stelle ist nur die Verwendung des Buches im Unterrichte zu besprechen, und da mufs betont werden, dafs es als Handbuch vielen Geschichtslehrern willkommen sein wird, mag auch in der oder jener Beziehung mancher Wunsch noch unerfüllt bleiben. Von den Kapitularien Karls d. Gr. wäre z. B. das de villis, aus der Zeit der Concilien etwas mehr als das sog. Wiener Konkordat und eine Heeresmatrikel erwünscht gewesen. Die Urkunden, welche die Staatsgewalt und Reichsverfassung im allgemeinen betreffen, beginnen mit dem Gesetze Chlotars II. vom 18. Oktober 614 und bringen aufser den Teilungsverträgen der Karolinger insbesondere aufser dem Vertrage von Mersen einen Willebrief von 1282 und den vollständigen Text der Kurvereine von Lahnstein und Rense, sowie der goldenen Bulle. In dem 2. Abschnitte, der von Reich und Kirche handelt, finden sich Urkunden betr. die Papstwahl und das Wormser Konkordat, den Erlafs Friedrichs I. gegen die auf dem Reichstage zu Besançon

seitens der päpstlichen Gesandten behauptete Abhängigkeit des Kaisertums von päpstlicher Verleihung, den Frieden zu Venedig; den Schlufs macht das sog. Wiener Konkordat von 1448. Die ständischen Verhältnisse werden erläutert durch die Lehnsgesetze Konrads II., Lothars III., Friedrichs I., sowie das Bamberger Dienstrecht, das Wormser Hofrecht und das Kölner Dienstrecht. Die allmähliche Entwickelung des Heerwesens wird in neun Urkunden dargelegt, die mit einem Kapitulare Karls d. Gr. beginnen und mit der Heeresmatrikel von 1422 abschliefsen. Das Gerichtswesen hebt mit der Lex Salica an und begleitet die Bestrebungen um die Befriedung des Landes von den Zeiten des Gottesfriedens für die Kölner Kirchenprovinz 1083 bis zum ewigen Landfrieden von 1495; den Schlufs bilden drei Urkunden zur Geschichte der Veme, ein Anhang, den man eine Darstellung der Veme im Grundrifs nennen könnte, er bietet die sog. Ruprechtschen Fragen, eine Vorladung und eine Lossprechung. Der letzte Abschnitt beginnt mit dem Immunitätsprivileg Dagoberts I. für das Kloster Rebais, bringt Markt-, Münz-, Stadtrechte und schliefst mit der Dispositio Achillea. Jeder einzelnen Urkunde gehen kurze Bemerkungen voraus, in denen von den Erläuterungsschriften die gewissermafsen klassischen Werke bezw. die neueste über den Gegenstand erschienene Abhandlung als Hinweis für vollständige Orientierung angeführt werden. Wo die Herausgeber in der Auswahl der Urkunden mit Doeberl übereinstimmen, haben sie wenigstens für die Zeit der Staufer den Hinweis nicht unterlassen; warum diese Hinweise für die Zeiten der salischen Kaiser fehlen, ist nicht recht ersichtlich. Doch es sollte ja auf die ausgewählten Urkunden nur im Interesse des Geschichtsunterrichts an höheren Schulen hingewiesen werden: jeder Geschichtslehrer wird neben Doeberls Monumenta, die mit dem Ausgange der Staufer abschliefsen sollen, die Sammlung von Altmann und Bernheim gern zur Hand nehmen: der Unterricht mufs durch die Benutzung dieser Sammlung wesentlich gewinnen.

Auf Einzelheiten einzugehen, ist hier nicht der Ort, da es lediglich auf die Verwendbarkeit dieser Sammlung in der Schule hinzuweisen gilt. Druck und äufsere Ausstattung entsprechen dem inneren Werte des Handbuchs.

Neuhaldensleben. Th. Sorgenfrey.

C. Böttcher, Geschichtlich-geographischer Wegweiser für das Mittelalter und die neuere Zeit. Für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten jeder Art, für Seminaristen und Studierende, sowie für Lehrer und den Privatgebrauch. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. XI u. 372 S. gr. 8. 4 M.

Dafs im Geschichtsunterricht kein geographischer Name genannt werde, über dessen Bedeutung der Schüler im Ungewissen

bleibt, ist eine aus den elementarsten Grundsätzen gesunder Pädagogik sich unmittelbar ergebende Forderung. Dafs sie von manchem Lehrer manchmal aufser acht gelassen wird, weniger weil er ihre Berechtigung bezweifelt oder aus Bequemlichkeit, als wegen äufserer Schwierigkeiten — weil er eben keine genügenden Hülfsmittel zur Verfügung hat, um sich selbst ausreichend zu unterrichten —, ist eine ebenso unbestreitbare Thatsache. Dafür mag allerdings als Entschuldigung dienen die zum Teil geradezu unsinnige Verschwendung, womit manche Verfasser geschichtlicher Unterrichtsbücher im geographischen Namensvorrat gewirtschaftet haben [1]). Die Bedürfnisfrage für ein Nachschlagebuch in der Art von Böttchers „geschichtlich-geographischem Wegweiser" ist also unbedingt zu bejahen.

Er soll nach den Worten des Verfassers „jeden, auch denjenigen, der nur über elementare geographische Kenntnisse und über einen gewöhnlichen brauchbaren Schulatlas verfügt, in den Stand setzen, sich mit möglichst grofser Zeitersparnis, aber andrerseits wiederum mit wünschenswerter Genauigkeit und Zuverlässigkeit über die Lage geschichtlich wichtiger Örtlichkeiten zu orientieren".

Von vornherein ist anzuerkennen, dafs B. mit einer höchst rühmenswerten Sorgfalt gearbeitet hat, die von seinem Eifer für die Sache glänzendes Zeugnis ablegt; seine Angaben beweisen eine gründliche, gewissenhafte Beschäftigung mit dem an sich, wie nach der Beschaffenheit der meisten Vorarbeiten keineswegs verlockenden Gegenstande. Hinsichtlich seiner wissenschaftlichen Zuverlässigkeit [2]) verdient sein Buch ohne weiteres empfohlen zu werden, ebenso hinsichtlich seiner Vollständigkeit [3]). Hingegen scheint wir die Zweckmäfsigkeit seines Planes in mehr als einer Beziehung anfechtbar zu sein.

Gleich beim Anblick des Titelblattes stöfst die Frage auf: Warum hat der Verfasser die Geographie des Altertums unberücksichtigt gelassen? [4]) Es lag ja selbstverständlich in seinem

---

[1]) Um auf ein bekanntes Beispiel hinzuweisen, nenne ich nur den Plötzischen „Auszug aus der Geschichte" in seinen älteren Auflagen; hier gehörig aufgeräumt zu haben, ist nicht das geringste Verdienst des neuen Herausgebers.

[2]) Ahausen oder Auhausen (nicht Anhausen), wo die Union abgeschlossen wurde, liegt in Schwaben-Neuburg, zwischen Ansbach und Nördlingen, nicht im württemberg. Jagstkreis; Grona (nicht Gronau), wo Heinrich II. starb, liegt unmittelbar westl. von Göttingen, nicht im Regierungsbezirk Hildesheim; beide Irrtümer scheinen übrigens meinem „Wörterbuch" entnommen. Die Angabe über die „Agri decumates" ist nach Mommsen V 138 zu modifizieren.

[3]) Nachzutragen wären z. B. Aach, Arapilen, Cenon, Dembe Wielki, Kamper Dünen, Skierniewice, Tel el Kebir, Zamora.

[4]) Artikel wie Acesines, Armorica, Caesarea Augusta, Augusta Taurinorum u. ä., die trotzdem erscheinen, können also nur als eine Inkonsequenz angesehen werden.

Belieben, den Umfang seiner Aufgabe nach eigenem Ermessen abzugrenzen. Indessen ist es ebenso unleugbar, dafs sein Buch durch diese Beschränkung erheblich an Nutzbarkeit eingebüfst hat. Denn selbst wenn man beim Schüler den Besitz des Kiepertschen Atlas antiquus mit seinem mehr als 100 enggedruckte lange Kolonnen umfassenden Namensregister voraussetzt — eine Voraussetzung von zweifelhafter Berechtigung! —, so weifs doch jeder, dafs über manchen in dem Geschichtsunterricht unumgänglichen Namen dort keine oder nur unzureichende Auskunft zu finden ist. Eine Ergänzung des Buches in dieser Richtung dürfte also für eine etwaige 2. Auflage zu empfehlen sein.

Trotz der Beschränkung auf Mittelalter und Neuzeit und trotzdem auf die Aufnahme geschichtlicher Daten grundsätzlich Verzicht geleistet ist, beträgt der Umfang des „Wegweisers“ mehr als das Doppelte des gleichen Zwecken — auch für das Altertum — dienenden „geschichtlich-geographischen Wörterbuches“, welches Referent 1888 bei F. Hirt in Breslau herausgegeben hat, nämlich 372 gegen 175 Seiten; ob freilich zum Vorteil seiner Benutzer, darüber möchte ich mir einige Zweifel erlauben.

Fafst man das praktische Bedürfnis ins Auge, so wird man von vornherein die Wahrscheinlichkeit als ausgeschlossen ansehen müssen, dafs jemand, um sich über die Lage von Alexandria, Algier, Antwerpen, Athen, Augsburg, Berlin, London, Moskau, Paris, Petersburg, Wien u. ä., oder über den Lauf der Donau[1]), des Rheins, der Wolga u. ä., oder über den Montblanc, den Mont Cenis, die Wildspitze u. ä. zu unterrichten, nach einem geschichtlich-geographischen Wegweiser greifen wird. Dafür liegt ihm sein geographischer Atlas und Leitfaden doch näher. Der Verf. würde daher wohl besser daran gethan haben, meinem Beispiel zu folgen und durch Ausscheidung aller der Namen, welche bereits im geographischen Unterrichte die nötige Beleuchtung erhielten, einen beträchtlichen Teil seines Raumes zu sparen. Bei einem richtigen Betrieb des geschichtlichen und geographischen Unterrichts kann einem „Wegweiser“ nur die Bedeutung eines ergänzenden Hülfsmittels, nicht aber ein selbständiger Wert für Geographie zukommen. Den letzteren scheint aber B., nach verschiedenen Andeutungen der Vorrede, namentlich aber nach der Art seiner Ortsbestimmung zu schliefsen, für sein Buch in Anspruch zu nehmen.

Auf die von ihm befolgte „Methode der Ortsbestimmung“ thut er sich offenbar ganz besonders viel zu gut; wenigstens deutet darauf der Zusatz auf dem Titelblatt hin: „Alle Rechte vorbehalten, namentlich auch mit Beziehung auf die Methode der Ortsbestimmung.“ Indes wird seine Besorgnis vor einer unberechtigten Nachahmung sich wohl als grundlos erweisen,

---

[1]) Darüber bringt B. zwei ganze Spalten.

da seine Methode nicht leicht jemand als nachahmenswert erscheinen wird. Der Zweck eines solchen Nachschlagebuchs kann kein anderer sein, als den Nachschlagenden über den geographischen Namen, über den er sich unterrichten will, so zurecht zu weisen, dafs er ihn auf der Karte auffinden kann; mit andern Worten: für die „Methode der Ortsbestimmung“ mufs der alte pädagogische Grundsatz mafsgebend sein, dafs das neue Unbekannte an altes Bekanntes angeknüpft werde. Die Kenntnis der Elemente der Geographie mufs als Voraussetzung dienen; denn wo diese nicht zutrifft, wird ein „Wegweiser“ — mag er auch noch so eingehend und gründlich in der Ortbestimmung sein — Danaïdenarbeit verrichten. Dafs B. seine Aufgabe anders aufgefafst hat, mögen statt aller weiteren Auseinandersetzungen einige Beispiele beweisen.

„Adler, die, der Nebenflufs der Elbe in Böhmen. Die A. entsteht aus der Wilden Adler und der Stillen Adler, welche sich ostsüdöstlich von Königgrätz und nordöstlich von Pardubitz vereinigen. — Die Adler fliefst westnordwestlich zur Elbe und mündet bei Königgrätz. — Die Wilde Adler, im obern Laufe Erlitz genannt, entspringt auf der hohen Mense; östlich von Josephstadt; südwestlich von Glatz; in Schlesien, hart an der Grenze mit Böhmen. Sie fliefst im Osten des Adlergebirges südöstlich in flachem, nach W. offenem Bogen; dann westnordwestlich zur Vereinigung mit der Stillen Adler. — Diese entspringt in Böhmen, ganz nahe an der Grenze mit Mähren; westlich von der obern March und südöstlich vom Südpunkte der Glatzer Neifse; fast südlich von Glatz; fast östlich von Pardubitz. — Sie fliefst westsüdwestlich; dann nordwestlich zur Vereinigung mit der Wilden Adler.“

Statt 2 bis 3 Zeilen, welche das Auffinden der Adler auf einer guten Karte ermöglichen, wenn man in der Geschichte auf den böhmischen Feldzug zu sprechen kommt, erhält man eine kleine Abhandlung, die wohl für das Studium des Generalstabswerkes über den böhmischen Feldzug von Nutzen sein mag, für den Geschichtsunterricht auf Schulen aber von unnützer Weitschweifigkeit ist. Hat vollends der Suchende keine Karte zur Hand, auf der die Adler eingezeichnet ist, so ist die ganze ausführliche Beschreibung erst recht nichts weiter als Ballast.

Oder wer in aller Welt wird die Lage von Freiburg im Breisgau (50 000 Einwohner) nach der von Altbreisach (etwas über 3000 E.) oder von Offenburg (nicht ganz 8000 E.), die Lage Londons nach den Inseln Wight oder Walcheren bestimmen wollen, wie es B. thut? Die „Gründlichkeit“ und Umständlichkeit in der Ortsbestimmung kann ich in solchen Fällen nicht als einen Vorteil ansehen.

Da ferner die Aussprache und Betonung der Namen vielfach nur mangelhaft oder gar nicht angegeben ist, so mufs ich der

oben ausgesprochenen Anerkennung zur Richtigstellung des Gesamturteils hinzufügen, dafs die Einrichtung zu wenig dem praktischen Bedürfnis Rechnung getragen hat.

Konstanz. W. Martens.

---

1) Heimatskunde. Grundzüge des Unterrichts für die Sexta höherer Lehranstalten von Rott, Hauptmann. Berlin, E. S. Mittler und Sohn, 1891. 32 S. 8. 0,60 M.

2) Häuslers Grundstufe der Heimatkunde. Berliner Ausgabe. 1. Teil: Heimatkundlicher Lehr- und Lernstoff für alle Schulen Deutschlands. 2. Teil: Heimatkunde von Berlin und Umgebung. Ein Beitrag zur Belehrung und Wiederholung des ersten heimatkundlichen Unterrichts. 20 Zeichnungen, 1 Übersichtskarte. Berlin, Hugo Spamer, 1891. 40 und 40 S. 8. je 0,60 M.

Die methologische Arbeit von Rott setzt unter Ausnutzung von nicht gerade zahlreichen, aber gut gewählten „Quellen" auseinander, welch hoher Wert der Heimatkunde beizumessen ist und welche Gesichtspunkte und Behandlungsweise beim Unterrichte in dieser Richtung vorzuwalten haben. Er verlangt, dafs diesem Lehrzweige die sonst dem geographischen Unterrichte in der Sexta bestimmte Zeit gewidmet werden soll, wobei aber doch nicht übersehen werden darf, dafs eine solche heimatkundliche Belehrung bereits viel früher auf der Vorschule oder sonstigen vorbereitenden Anstalten einzusetzen hat. Einzelnes mag in seinem Büchlein bestritten werden, so z. B. dafs am Schlusse des Schuljahres die von den Schülern angelegte kleine Sammlung von einschlägigen Naturkörpern „selbstverständlich" wieder auseinander geben soll (S. 22), aber im ganzen führt der Verf. in annehmbarer Weise durch, wie die Kinder auf dieser Stufe durch Selbstsuchen der ihnen in ihrer unmittelbaren Umgebung zugänglichen Erscheinungen auf den eigentlichen erdkundlichen Unterricht vorzubereiten sind. Der richtige Weg, die dazu nötigen „Wandelstunden" in den Bau des höheren Unterrichts einzugliedern, mag ja wohl bald gefunden werden, wenn man seine Ansprüche auf die Zeit der Schüler etwas mehr einschränkt und — wie schon gesagt — einen grofsen Teil des Pensums der Vorschule zuschiebt.

Häusler hat anscheinend die Absicht, eine Anzahl von Ortsbeschreibungen herauszugeben und jeder derselben die allgemeine theoretische Belehrung des 1. Teiles in der Weise anzufügen, wie das hier bei Berlin geschehen ist. Er schlägt also einen geradezu entgegengesetzten Weg ein wie Rott; denn in den Berliner Teil ist zwar die Thätigkeit der preufsischen Herrscher recht geschickt verflochten, aber die Wanderung durch Berlin wird nicht dazu ausgenutzt, durch Beobachtung zur Auffassung der Begriffe zu gelangen, welche Rott mit Recht als wesentlich

hinstellt und die selbst im Häusermeere der Grofsstadt unter Zuhülfenahme etlicher Ausflüge zu vermitteln wären. Es ist eben eine Ortsbeschreibung, aber keine Heimatkunde in dem Sinne, der jetzt allgemein damit verbunden wird, und noch weniger ist der Titel des 1. Teiles zutreffend, der viel eher als ein „Realienbuch“ zu bezeichnen wäre, wie sie an Volksschulen im Gebrauch stehen. Der Stoff ist auch nicht, wie das Vorwort meint, „so ausgewählt und besprochen, dafs den Kindern das Interesse daran erhalten bleibt“ — „dafs die Segnungen der durch sie recht kräftig gestalteten Liebe zur Heimat sicher nicht ausbleiben werden“ u. s. w. —, das alles von diesen abstrakten Darlegungen zu erwarten, wäre zuviel verlangt. Diese sind ja nicht zu entbehren auf der unteren Stufe des Unterrichts, solange nicht jeder Schulort eine wirkliche „Heimatkunde“ im Sinne Rotts besitzt, oder sagen wir lieber: im Sinne seines Vorbildes Aug. Finger und seines klassischen Werkes „Anweisung zum Unterrichte in der Heimatskunde“; jedenfalls aber sollten solche Bücher durch zahlreichere und bessere Bilder der sinnlichen Auffassung nachhelfen, als in Häuslers Büchlein geboten werden. Es sind ja auch brauchbare darunter, mehrere aber zeigen das nicht, was man entsprechend dem Texte auf ihnen sucht, und die beiden Figuren auf S. 23 müssen den Ernst des Beschauers mindern.

Hannover-Linden. E. Oehlmann.

---

1) Kettler, Schulwandkarte von Deutsch-Afrika. Weimar, Geographisches Institut, 1891. 2 Blatt. 3 M.

Weil die Schutzgebiete des Deutschen Reichs auf den Schulwandkarten Afrikas und Australiens naturgemäfs einen zu kleinen Raum einnehmen, um in ihren Wesenszügen recht zur Geltung zu kommen, liegt ein entschiedenes Bedürfnis vor, Sonderwandkarten von ihnen im gröfseren Mafsstab zu erhalten.

Für unsere allerwichtigste Reichskolonie ist dies durch obengenannte Karte in erfolgreicher Weise geleistet worden. In markiger Zeichnung und eindrucksvollem Kolorit tritt uns der weite Raum von der Küste des indischen Ozeans gegenüber Sansibar bis zum Viktoria-, Tanganika- und Njassa-See vor Augen, und zwar als Höhenstufenbild bräunlicher Abtönung mit klarer Farbenbänderung der kolonialen Grenzen. Jedes Millimeter der Karte bedeutet zwei Kilometer in der Natur; zur leichteren Gröfsenvergleichung ist im nämlichen Zweimillionen-Mafsstab in der unteren rechten Ecke ein Stück von Innerdeutschland eingetragen.

Bei aller Reichhaltigkeit des Karteninhalts ist doch mittelst geschickter Wahl feinerer Schriftarten für die Namen volle Übersichtlichkeit gewahrt. Dabei mufs die wissenschaftliche Sorgfalt bis herab auf die Genauigkeit der Namenformen rühmend aner-

kannt werden. Nur der Ostgipfel des Kilima-Ndscharo sollte Mawensi statt Kimawensi heifsen (letztere Form stammt nur aus dem Suaheli); auch wünschte man den Namen Malagarasi mehr nach der Mündung des Flusses geschrieben, damit er nicht aussieht wie der Name eines blofsen Nebenflusses.

2) Neue Lieferungsausgabe von Stielers Hand-Atlas. 95 Karten in Kupferdruck und Handkolorit, herausgegeben von Berghaus, Vogel und Habenicht. Lief. 26—32. Gotha, J. Perthes, 1891. gr. Fol. à 1,60 M.

Mit diesen 7 Lieferungen vollendet sich die Neuauflage des klassischen, ausschliefslich auf quellenmäfsiger Originalarbeit beruhenden Handatlas, welchen keine Lehrerbibliothek missen kann, die etwas auf gute geographische Hülfsmittel hält. Nicht allein dem Geographielehrer kommt ja dieser Atlas zu gute, sondern auch dem Geschichts-, Naturgeschichts- und Sprachlehrer. Aber nicht einmal der erstere wird sich allemal entschliefsen können sich diesen Atlas selbst anzuschaffen, da sein Preis, zwar für das Gebotene äufserst mäfsig, sich doch auf 1,60 M für jede Lieferung stellt.

Wie aus der Besprechung der früheren Lieferungen in dieser Zeitschrift ersichtlich, ist die vorliegende Auflage selbst gegenüber der letztvorangegangenen beinahe ein neues Werk zu nennen, weil der vierte Teil der Karten ganz neu gestochen ist und auch die übrigen samt und sonders wesentliche Verbesserungen und Zusätze erhalten haben. Die Schlufslieferungen bringen vor allem die zwei südlichen Abschlufsblätter der vorzüglichen Vogelschen Karte der Balkan-Halbinsel mit Nebenkarten des Bosporus, der Dardanellen, der Umgebung Athens (im Mafsstab von 1 : 150 000, bez. 1 : ½ Million) und eine Darstellung der Moldau als Eckkarton im Anschlufs an die Hauptkarte. Eine Übersichtskarte derselben Halbinsel hat in glücklicher Nachahmung der Vogelschen Kunst, eine Plankarte reliefartig plastisch erscheinen zu lassen, Dr. Lüddecke geschaffen. Ihm verdanken wir hier auch eine ganz zeitgemäfse Übersichtskarte von Afrika (im Anschlufs an seine grofse Sektionenkarte dieses Erdteils in dem nämlichen Kartenwerk) mit Beifügung einer Sonderkartierung des jetzt im Vordergrund des Interesses zumal bei uns stehenden ostafrikanischen Raumes vom Viktoria-See und Kenia bis Dar-es-Salam (oder, wie es sogar amtlich, aber mit offenbar unberechtigten deutschen Dehnungszeichen geschrieben zu werden pflegt: Dar-es-Salaam).

Unter den letzten Neustichen begrüfsen wir als ganz besonders für den Schulzweck förderliche Karte 57: Kleinasien mit Syrien und Mesopotamien. Sie bringt nicht blofs die trefflichste Verwertung einer stattlichen Zahl topischer Korrekturen und unterscheidet hübsch mit Blau gegenüber Violett Süfswasser- und Salzseen, sondern sie gewährt durch praktischere Raumausnutzung des Blattes auch endlich ein Bild der Euphrat- und Tigrisländer

in einheitlichem Mafsstab, welches man in den früheren Auflagen des Atlas vermifste. Dazu gesellen sich wieder im ¼ Millionen-Mafsstab lehrreiche Seitenkärtchen der Trojanischen Ebene, der Gegend von Mosul-Ninive und des Smyrna-Busens.

In Planiglobenform lieferte Dr. Lüddecke ein sehr freundliches, farbenfrisches Bild der Landerhebung und der Meerestiefen der Erde. Von dem der Wissenschaft zu früh entrissenen Prof. Herm. Berghaus rührt noch die Erneuerung seiner Weltverkehrskarte in Mercator-Entwurf her.

Für 5,80 M liefert die Verlagshandlung zu dieser Atlasauflage noch ein äufserst nützliches „Namensverzeichnis". Auf 197 eng bedruckten Folioseiten enthält dieses in alphabetischer Ordnung den Nachweis, wo jeder der rund 200 000 Namen des Atlas, also auch das damit bezeichnete Objekt daselbst zu finden ist. Mit Hülfe der am Rand aller der 95 Karten (und auch der Kartons) angedeuteten Quadrierungen bedarf es in der von den Bädekerkarten bekannten Weise kaum einiger Minuten, um sich sofort über jedweden dieser hunderttausende von Gegenständen zu orientieren. Ein wahrlich nicht zu unterschätzender Vorteil im Ersparen von Augenkraft und Zeit!

Halle a. S. A. Kirchhoff.

Pokornys Naturgeschichte des Pflanzenreiches für Gymnasien etc. bearbeitet von Max Fischer. 18. verbesserte Auflage. Leipzig, G. Freytag, 1891. VIII u. 283 S. gr. 8. 405 Abbildungen. 2,20 M. geb. 2,50 M.

Die Änderungen, welche das längst bekannte Buch Pokornys erfahren hat, sind in Kürze folgende: die systematische Reihenfolge der Familien ist im wesentlichen die der jetzt für Schulbücher angenommenen Systeme, die mehr oder minder dem von Decandolle ähneln. Zweitens ist die Einführung der Diagramme als eine gute Neuerung zu begrüfsen; wir hätten nur gewünscht, dafs die schwierigeren, noch vom Typus abweichenden derselben (Aesculus, Primula, Orchideen) mit ein paar Worten erläutert wären. Drittens ist der Teil über Cryptogamen etwas und der über Morphologie ganz beträchtlich erweitert worden. Von der Physiologie und Biologie sind die Hauptsätze erwähnt.

Das Buch befindet sich, so wie es jetzt geht und steht, etwas in Zwitterstellung. Pokornys ursprüngliches Buch war — und darauf beruhte sein Vorzug — ganz und absolut elementar gehalten. Es war eins der sehr wenigen Bücher, die man an höheren Töchterschulen und überhaupt an Anstalten empfehlen konnte, an denen eben nur die einfachsten Fragen und diese in der einfachsten Form behandelt werden können. Gegen diesen Teil der Unterichtsanstalten hat das Buch in seiner jetzigen Form die Front etwas verändert. Wir tragen kein Bedenken, die Neue-

rungen als sachlich durchaus korrekt und als geschickt geschrieben anzuerkennen; aber das Buch ist im Begriff ein neues zu werden, vielleicht ein recht gutes; wenn jedoch die Änderung sich vollzogen hat, so werden wir um ein ganz einfach und elementar geschriebenes Buch ärmer sein. Der Text zu den einzelnen Pflanzen ist noch der alte Pokornysche, derjenige für die neuhinzugefügten Pflanzen ist ebenfalls nach Kräften einfach gehalten, und insofern hat sich die Brauchbarkeit des Buches für die oben erwähnte Kategorie von Schulen nicht vermindert. Es ist aber auch dringend zu wünschen, dafs dies so bleibt und dafs nicht der ganz berechtigte Wunsch, etwas Besseres an Stelle des Guten zu setzen, und die naheliegende Versuchung, hier und dort etwas moderne wissenschaftliche Botanik einzuführen, den Grundcharakter eines Buches ändert, dessen Einfachheit so bewundernswert ist.

Grofs-Lichterfelde. Fr. Kränzlin.

O. Drude, Handbuch der Pflanzengeographie. Mit 4 Karten und 3 Abbildungen (Bibliothek geographischer Handbücher, herausgegeben von F. Ratzel, VI. Band). Stuttgart, J. Engelhorn, 1890. 582 S. 8. 14 M.

Durch dieses Werk hat die Bibliothek geographischer Handbücher, die bereits eine Reihe ganz vortrefflicher Werke aufzuweisen hat (Ratzel, Anthropogeographie, Hann, Klimatologie, v. Boguslawski-Krümmel, Oceanographie, Heim, Gletscherkunde, v. Fritzsch, Allgemeine Geologie, und Günther, Mathematische Geographie) eine sehr wertvolle Bereicherung erfahren. Der Verfasser, der sich durch Monographieen aus dem Gebiet der Pflanzengeographie und durch die Bearbeitung der Berichte über Pflanzengeographie für das Gothaer „Geographische Jahrbuch“ schon längst in hervorragender Weise bekannt gemacht hatte, war als erste Autorität auf dem Gebiet der Pflanzengeographie daher auch in erster Linie dazu berufen, ein solches Handbuch zu schreiben.

Drudes Buch bildet eine erwünschte Ergänzung zu seinem „Atlas der Pflanzenverbreitung“ im physikalischen Handatlas von Berghaus; es ist in erster Linie für die Bedürfnisse der Geographen geschrieben und giebt deshalb eine eingehende Darstellung der allgemeinen Grundlagen der Pflanzengeographie. „Die Pflanzengeographie“, sagt Drude, „ist zwar eine botanische Disciplin, welche der systematisch ebenso wie biologisch geschulte Florist allein ihrem ganzen Umfange nach zu bewältigen vermag; aber sie bewegt sich in der glücklichen Verknüpfung mit den mannigfachsten Richtungen anderer geographisch arbeitender Disciplinen, mit der speciellen Länderkunde als ihrer Grundlage, mit der geographischen Geologie und Zoologie, der Klimatologie und

Hydrographie. Dadurch rückt die Pflanzengeographie aus dem engen Rahmen rein botanischer Forschung heraus und stellt sich in den Kreis derjenigen Wissenschaftsgebiete, die in ihren gegenseitigen Beziehungen die physikalische Geographie weitesten Umfangs bilden. Selbst mit der Kulturgeographie steht sie in nächster Verknüpfung".

In der Einleitung giebt der Verfasser einen kurzen Überblick über die Geschichte der Pflanzengeographie und zeigt, dafs schon Linné in seiner „Flora lapponica" (1737) und in der „Flora suecica" (1745), sowie Gmelin in seiner „Flora sibirica" (1757) die ersten Bausteine zur Pflanzengeographie geliefert haben; der eigentliche Begründer dieser Wissenschaft ist aber unstreitig Al. v. Humboldt, dessen grundlegende Arbeiten sind: „Ideen zu einer Geographie der Pflanzen", 1805; „Prolegomena" zu den „Nova genera et species plantarum", I, 1815. Aber auch P. de Candolle und R. Brown gebührt das Verdienst, die geographische Verbreitung der Pflanzen mächtig gefördert zu haben. Bald darauf erschienen die „Grundzüge einer allgemeinen Pflanzengeographie" von Schouw (1823), denen später Mayens Grundrifs der Pflanzengeographie (1836) folgte. Und in der neueren Zeit war es A. Griesebach, der durch sein klassisches Werk über die „Vegetation der Erde" und zahlreiche andere Schriften die Pflanzengeographie in hohem Grade förderte. Er wollte freilich manches Problem noch auf klimatologischem Wege lösen, dem vielmehr geologisch beizukommen ist, wenn er auch keineswegs den Wert der geologischen Forschungsrichtung verkannt hat; letztere kam erst zu ihrem vollen Recht durch Englers „Versuch einer Entwickelungsgeschichte der Pflanzenwelt (1879/81)".

Hierauf bezeichnet Drude die drei Richtungen der Pflanzengeographie; es sind: 1) die biologische, 2) die vergleichend-systematische und 3) die physiognomische oder die Lehre von den Vegetationsformen. Die beiden ersten Richtungen ruhen auf rein botanischen Grundlagen, während bei der letzten geographisch-physikalische Gesichtspunkte zur Geltung kommen. Bei diesen Betrachtungen dürfen aber auch die Veränderungen der Pflanzenareale und der natürlichen Vegetationsdecke durch die menschliche Kultur nicht aufser acht gelassen werden.

Der zweite Abschnitt betrachtet die Beziehungen der Lebenseinrichtungen zu den geographisch verschieden verteilten äufseren Einflüssen. Der Verfasser unterscheidet geographisch wirkende Agentien (Sonnenlicht, Wärme, Niederschläge, Luftfeuchtigkeit u. s. w.) und topographisch wirkende (orographischer Bau und Lebenslage durch organische Mitbewohner). Dieser Abschnitt enthält auch eine Betrachtung über die biologische Verschiedenheit der Organisation.

Der dritte Abschnitt bespricht die Absonderung der Areale durch die geologische Entwickelung der gegen-

wärtigen Oberflächengestalt der Erde mit dem gegenwärtigen Klima; u. a. werden hier näher betrachtet die Naturalisation, die Mittel, die die Wanderung der Pflanzen begünstigen, und die natürlichen Schranken, die ihrer Ausbreitung gesetzt sind, die Pflanzenareale und Vegetationslinien. Interessant sind auch die Vergleiche mit den Verhältnissen, die bei der geographischen Verbreitung der Tiere eine Rolle spielen.

Die beiden nächsten Abschnitte (4 und 5) behandeln die Bevölkerung der Florenreiche durch herorragende Gruppen des Pflanzensystems und die Vergesellschaftung der Vegetationsformen zu Formationen und die pflanzengeographische Physiognomie. Namentlich der fünfte Abschnitt enthält eine grofse Fülle von höchst interessanten Gegenständen, die im geographischen Unterricht verwertet werden können, z. B. die Charakteristik der Wälder, Grassteppen, Savanen, Tundren etc.

Der sechste Abschnitt schildert die Vegetationsregionen der Erde in geographischer Anordnung in der Weise, wie es der Verfasser dieses Handbuches bereits in der Abhandlung „die Florenreiche der Erde“ (Petermanns Mitteilungen, 1884) gethan hat; S. 485 heifst es: „auch die Casuarinen, die merkwürdigste hier eingeschobene und von Australien - Neuguinea herstammende Formation schachtelhalmartiger hoher Bäume pflegen in Java höhere Regionen zu bewohnen, während sie in Sumatra als lichte Wälder am Küstensaum neben Guttiferenwaldungen wachsen.“ Hierzu gestatte ich mir auf Grund eigener Beobachtungen zu bemerken, dafs die Casuarinen in West-Java ebenso wie auf Sumatra vereinzelt auch im Flachland auftreten. Über die Verbreitung des Teckbaumes könnte in einer zweiten Auflage etwas mehr gesagt werden; ich will nur bemerken, dafs dieser Baum auch im westlichen Java, wenn auch nur vereinzelt, vorkommt. Auf Sumatra und andern Inseln jenes Archipels soll er nach Cordes erst angepflanzt worden sein. Die Ausstattung des Buches ist sehr gut, namentlich bilden die guten Karten eine Zierde desselben.

Leipzig. F. Traumüller.

---

1) **Wilhelm Winter, Trigonometrie.** Lehrbuch und Aufgabensammlung für Schulen. München, Th. Ackermann, 1890. 78 S. 8. 1 M.

Das Schriftchen entwickelt nach hergebrachter Methode die Hauptlehren der Goniometrie und der ebenen und sphärischen Trigonometrie. Die Darstellung ist im ganzen möglichst einfach; bei den Fundamentalaufgaben wird der Lernende vor Umwegen gewarnt. Hervorgehoben sei die Reichhaltigkeit der Aufgabensammlung, in welcher die Anwendungen auf Geodäsie, mathematische Geographie und Astronomie eingehende Berücksichtigung finden.

2) **Theodor Walter, Schultrigonometrie.** Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses, 1891. 80 S. 8.

Das Streben, die Schultrigonometrie von dem analytischen Beiwerk der Goniometrie zu entlasten, hat bereits mehrere mit Beifall aufgenommene Proben gezeitigt; ein neuer Versuch nach dieser Richtung wird also des Interesses der Schulmathematiker nicht ermangeln.

Verf. schickt der Definition des Sinus eines spitzen Winkels diejenige der Chorde des doppelten Winkels voraus, nimmt also den Eingang von den regelmäfsigen Vielecken her. Der Kürze halber wird auf eine anschauliche Erklärung des sin und cos eines stumpfen Winkels verzichtet. „Damit der Satz: Sehne gleich Sinus des Peripheriewinkels mal Durchmesser, allgemein giltig sei, verstehen wir unter dem Sinus eines stumpfen Winkels denjenigen seines Supplements". „Damit der Kosinussatz allgemein giltig sei, . . ." Die Gaufsschen Gleichungen werden vermittelst Hülfskonstruktion aus dem Sinussatze gewonnen. Man sollte meinen, dafs dann die Additionstheoreme zur Errichtung des Lehrgebäudes nicht mehr erforderlich seien; allein Verf. benutzt sie, um die Formeln für $\sin 2\alpha$ und $\cos 2\alpha$ aufzustellen. Die Herabminderung des üblichen Formelapparates ist also unbedeutend, zumal eine Relation für das Verhältnis der Summe und Differenz der Sinus zweier Winkel als „Pothenotsche Gleichung" eingeführt und unter die Fundamentalsätze aufgenommen wird. In dieser Hinsicht besonders verträgt die Methode Vereinfachungen. Die Formel für $\sin 2\alpha$ wird erhalten, wenn man den Inhalt eines gleichschenkligen Dreiecks auf zwei Arten durch Grundlinie und Höhe darstellt und die betreffende Gleichung durch das Quadrat des Schenkels dividiert. Zeichnet man ferner einen Halbkreis über dem Durchmesser $2r$ und legt 2α als Centriwinkel an, so ergeben sich aus dem rechtwinkligen Dreieck über der Hypotenuse $2r$ durch doppelte Darstellung des Inhaltes die Formel für $\sin 2\alpha$ und durch doppelte Darstellung der Hypotenusenabschnitte zwei Formeln für $\cos 2\alpha$. Für die Berechnung der Dreiecke ist die „Pothenotsche" Identität überflüssig; der Tangentensatz genügt zur Lösung von Aufgaben wie r, $a:b$, γ; t_c, α, β. — Die Fundamentalaufgaben sind mit Musterbeispielen versehen, die nach Baltzerschem Schema mit 5- und zugleich mit 4stelligen Logarithmen vorgerechnet werden. Zu breit scheint mir die Behandlung der vier Aufgaben vom schiefwinkligen Dreieck, welche 34 Seiten füllt. Es werden Aufgaben wie b, c, α; c, a, β . . . als α — Fall, β — Fall, . . . unterschieden und ausführlich nach derselben Schablone bearbeitet; ferner werden für jede Aufgabe möglichst viele Lösungen in gleicher Ausführlichkeit geboten. Ref. würde für b, c, α beispielsweise die numerische Behandlung vermittelst des Kosinussatzes nur gutheifsen, wenn der Tangentensatz noch nicht durchgenommen wäre, und die Anwendung der Formeln für $\operatorname{tg}\beta$ und $\operatorname{tg}\gamma$

vom Schulunterrichte fernhalten. Die nach diesen beiden Methoden und mittelst: $\operatorname{tg} \frac{1}{2}(\beta-\gamma)$ fünfstellig vorgerechneten Zahlenbeispiele füllen bezw. 25, 32, 13 Zeilen. Zur Einübung der Rechenschemata sind weitere Zahlenbeispiele beigefügt. Während nun Aufgaben über das rechtwinklige und gleichschenklige Dreieck, die regelmäfsigen Vielecke und das Kreissegment gänzlich fehlen, bringt ein besonderer Abschnitt unter 50 Nummern eine stattliche Zahl von Aufgaben über die allgemeine Figur des Dreiecks. In diesen Aufgaben, welche nach den gegebenen Stücken, nicht nach dem Schwierigkeitsgrade geordnet sind, zeigt sich ein Gravitieren nach der Seite schwieriger Probleme, doch finden sich auch ungelöste Beispiele, die unmittelbar auf einen der vier Hauptfälle zurückgeführt werden können. Vielfach sind den Aufgaben mehrere Lösungen von verschiedener Güte beigegeben; bei manchen Nummern fehlt die nach meinem Dafürhalten einfachste Lösung. Eine der vom Verf. benutzten Methoden besteht darin, drei Gröfsen, darunter zwei unbekannte, in einem System von drei Gleichungen unterzubringen; so führt er den Schüler bei a^2-b^2, c, γ, wo nur eine Lösung mitgeteilt wird, zu dem System:

$$x^2-y^2=N, \quad z=c, \quad x^2+y^2-z^2=2xy\cos\gamma,$$

statt ihn $p-q$, r, $\alpha-\beta$ suchen zu lassen. Mir däucht, man sollte im allgemeinen behufs Umgehung numerischer Weitläufigkeiten Aufgaben zur Lösung mit quadratischen Gleichungen nur dann vorlegen, wenn vorher die Einführung und der Gebrauch der Hülfswinkel behandelt sind. Wenn die Trigonometrie in näheren Zusammenhang mit der Planimetrie gebracht wird, läfst sich noch vieles vereinfachen. So würde sich für die Aufgabe $a+b$, c, α die Verlängerung von b um a und die Anwendung des Tangentensatzes, für c, h_c, γ die successive Ermittlung von r, $r\cos\gamma$, $h_c-r\cos\gamma$, $\alpha-\beta$, für ϱ, $b-c$, a der Weg über $s-b$, β, $s-c$, γ empfehlen. Die sieben letzten Nummern behandeln Feld- und Höhenmessung mit interessanten Beispielen; aber auch hier wäre eine gröfsere Reichhaltigkeit an einfachen Aufgaben erwünscht. Den Beschlufs bilden die Formeln für das rechtwinklige sphärische Dreieck (ohne Aufgaben), sowie vierstellige Tafeln.

Dem Plane des Verf.s, „den Lehrstoff zu beschränken und die Methode so zweckmäfsig als möglich herauszuarbeiten“, entspricht die vorliegende Ausführung m. E. nur unvollkommen. Die Darstellung ist klar, der Druck korrekt (S. 64 stehen die Aufgaben h_c, a, β; h_c, b, α), die Ausstattung gut. Bemerkenswert ist die Einführung vierstelliger Logarithmen; bei den 6 Musterbeispielen mit a, b, c beläuft sich der Fehler in der Winkelsumme auf 2, 1, 12, 0, 0, 2 Minuten.

Mülheim a. d. Ruhr. A. Emmerich.

Die Heilige Schrift des Alten Testaments in Verbindung mit mehreren Gelehrten[1]) übersetzt und herausgegeben von E. Kautzsch. Freiburg i. B., Akademische Verlagsbuchhandlung von J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1891. Subskriptions-Ausgabe (bis jetzt Lief. 1—4 erschienen). Der Subskriptionspreis beträgt 9 M für das ganze Werk, falls dasselbe 60 Bogen nicht überschreitet, und erlischt mit dem Erscheinen der letzten Lieferung. Sollte der Umfang von 60 Druckbogen überschritten werden (was jedoch sehr unwahrscheinlich ist), so tritt bei Erscheinen der letzten Lieferung eine entsprechende Nachberechnung ein. Der (später eintretende) Ladenpreis beträgt ca. 25 Pfg pro Druckbogen (also mindestens 15 M).

Wenn der Religionslehrer der höheren Schulen seine Schüler in das Alte Testament einzuführen hat, namentlich in den oberen Klassen, so wird er ja allerdings danach streben, das, was er dem Schüler vorträgt, selber immer aufs neue wissenschaftlich durchzuarbeiten und dadurch für sich selber immer tiefer in die Schätze der Weisheit und Erkenntnis einzudringen, welche einerseits in der Bibel enthalten sind, aber auch andererseits in den Auslegungsschriften der Bibelforscher ihm in Fülle dargeboten werden. Aber eine solche Vorbereitung für den Unterricht ist doch nur zum Teil möglich, da der Lehrer ja nicht blofs in einem Gegenstande zu unterrichten hat, so dafs er also nur abwechselnd bald für den einen, bald für den andern Unterrichtsgegenstand umfassendere und tiefere Studien vornehmen kann. Da ist es denn nun sehr wünschenswert, dafs dem Lehrer Bücher dargeboten werden, welche ihm die Ergebnisse der Wissenschaft in kurzer Zusammenfassung vorführen, sei es in schulmäfsiger Bearbeitung (wie ich das in meinem nunmehr vollendeten Handbuch für den Religionsunterricht versucht habe), sei es in wissenschaftlicher Zusammenfassung. Ein solches kurzes Werk der Wissenschaft, welches die Resultate der neueren Bibelforschung für das A. T. dem Lehrer in dankenswerter Weise vorführt, erscheint jetzt in der oben genannten Übersetzung des A. T. von Kautzsch.

„Obwohl wir nämlich nächstens eine revidierte Bibel erhalten werden, so wird doch derjenige, welcher auf den Grundtext überhaupt nicht oder nicht immer zurückgehen kann, nach einer Bibel-Übersetzung verlangen, welche ihm den Grundtext einigermafsen ersetzen kann"[2]) und dadurch zugleich als ein „kürzester Kommentar zum Alten Testament" dienen kann, wie die eben erscheinende Übersetzung des A. T. von Kautzsch in der Einladung zur Subskription mit Recht genannt wird.

Für eine solche Arbeit lag ein dringendes Bedürfnis vor. Wer sich allein an die deutsche Bibel anschliefsen mufs, weil er den Grundtext nicht versteht, der wird doch auch mit der revidierten Lutherbibel noch nicht ein Buch erhalten, welches ihm

[1]) Es sind die Universitäts-Professoren Baethgen, Guthe, Kamphausen, Kittel, Marti, Rothstein, Rüetschi, Ryssel, Siegfried und Socin.

[2]) Vgl. Heidrich, Handbuch für den Religionsunterricht Bd. III S. 16.

den Grundtext einigermafsen ersetzen kann. Die revidierte Bibel mufs ja doch eben eine Lutherbibel bleiben, auch in der neuen Revision; für den Lehrer aber ist es von Wichtigkeit, auch wenn er den Grundtext nicht selbst lesen und wenn er keine wissenschaftlichen Kommentare vergleichen kann, genau und sicher zu erfahren, was der Grundtext an der oder jener Stelle bietet. Schon dadurch wird er davor bewahrt, auf den Buchstaben seiner Lutherbibel ein Gewicht zu legen, wie es demselben doch oft nicht zukommt, und zugleich erhält er oft noch einen „kürzesten", aber doch vielleicht ausreichenden Kommentar über manche Stelle der heiligen Schrift, die ihm in der Lutherbibel dunkel bleibt. Ja, dem des Hebräischen kundigen Lehrer werden in einem Anhange zur Übersetzung, von welchem der Anfang am Schlusse der vierten Lieferung beigegeben ist, noch „textkritische Erläuterungen zu den schwierigen Stellen" dargeboten, welche ihn auf wichtigere Abweichungen der alten Übersetzungen von dem überlieferten hebräischen Texte hinweisen, — eine Ergänzung zu den schon unter der Übersetzung angebrachten kurzen Bemerkungen bei besonders schwierigen Stellen.

Aber nicht blofs für das Verständnis der einzelnen Stellen leistet die Übersetzung gute Dienste, sondern auch für das Verständnis der Komposition der Geschichtsbücher wird dem Lehrer hier etwas dargeboten, was er in so bequemer Weise kaum irgendwo findet.[1]) Am Rande der Übersetzung der Geschichtsbücher sind nämlich den einzelnen Abschnitten Buchstaben beigeschrieben, welche darauf hinweisen, aus welchen Quellenschriften die einzelnen Abschnitte der Bücher nach der Meinung der heutigen Kritiker entnommen sind. Wenn nun auch hier manche Annahme natürlich noch zweifelhaft ist, so giebt es doch bereits eine ziemliche Anzahl feststehender Resultate, bei denen vielleicht noch das Alter der Quellenschrift verschieden angesetzt, aber die Sonderung in übereinstimmender Weise vorgenommen wird. Wenn also der Lehrer die Schöpfungsgeschichte in dieser Übersetzung betrachtet, so erkennt er sofort nicht blofs, wie die Kapitel-, ja, die Verseinteilung hier (schon im hebräischen Texte) mifslungen ist, sondern auch, dafs diese Geschichte (nebst dem Abschnitt vom Sündenfall) zwei verschiedenen Quellenschriften angehört, welche durch die Buchstaben P und J (Priesterschrift und Jehovist) von einander unterschieden sind, über deren Entstehung er eine kurze Erklärung (vorläufig auf dem Umschlag) empfängt.

Endlich werden auch noch beigefügte Geschichtszahlen, welche zuletzt in einer Geschichtstabelle vereinigt werden sollen, die Leser in den Zusammenhang der im A. T. erzählten Geschichte einführen.

---

[1]) Ein derartiges Buch ist auch das für engere Kreise bestimmte, schon in 2. Auflage vorliegende Buch von Kautzsch und Socin, Die Genesis mit äufserer Unterscheidung der Quellenschriften übersetzt.

Von dieser neuen Übersetzung des A. T. sind nun zwar noch nicht einmal die Geschichtsbücher in den erschienenen vier Lieferungen vollendet, aber es ist doch bereits auch zu erkennen, wie die poetischen und prophetischen Bücher übersetzt werden sollen, nämlich mit Unterscheidung der Versglieder (auch durch Absetzen beim Druck, vgl. z. B. 5. Mose 32 und 33), so dafs die der hebräischen Poesie eigentümliche Form, der Parallelismus der Glieder, auch in der Übersetzung zur Geltung kommt, wodurch das Verständnis des Inhalts vielfach erleichtert wird. Bei diesen Büchern, den poetischen und besonders den prophetischen, bedarf der Lehrer natürlich erst recht einer genaueren Bibelübersetzung, da hier die Lutherbibel natürlich noch viel weniger ausreicht als bei den geschichtlichen Büchern. Man darf erwarten, dafs auch dieser Teil der Übersetzung den berechtigten Erwartungen entsprechen werde.

Das nämlich darf ja von diesem Werke, zu welchem sich zehn Vertreter der alttestamentlichen Wissenschaft von neun Universitäten vereinigt haben, gesagt werden, dafs es ein Werk ist, welches von der Wissenschaft und von der Schule begehrt wurde, und welches in trefflicher Weise ausgeführt wird.

Die letzte wissenschaftliche Übersetzung des A. T. stammte von de Wette her, und sie ist im J. 1838 zum letzten Mal revidiert worden. Statt einer Revision dieses Werkes, die sich als unausführbar erwies, wird hier eine neue Übersetzung dargeboten. An derselben arbeiten allerdings zehn verschiedene Übersetzer; aber die ATlichen Bücher stammen ja selber auch von verschiedenen Verfassern her; da ist es nicht schlimm, wenn auch verschiedene Übersetzer an dem grofsen Werke arbeiten, zumal da für die Einheit der Grundsätze bei der Übersetzung durch den Herausgeber des Ganzen gesorgt war.

Auch diese Übersetzer haben es sich nun zum Grundsatz gemacht, wie Luther das gethan hat, nicht nach dem Buchstaben der fremden Sprache zu übersetzen, sondern die hebräischen Schriftsteller deutsch reden zu lassen, so dafs der Sinn der Bibel wirklich zum Ausdruck kommt; aber während die Revision der Lutherbibel sich möglichst an Luther anschliefsen mufs, um der Gemeinde nicht Liebgewordenes zu entziehen und Luthers Werk möglichst zu erhalten, ist die neue Übersetzung nur an den Grundtext gebunden, und diesen allein sucht sie dem heutigen Leser in verständlichem Deutsch darzubieten.

Es ist ein schönes Zusammentreffen, dafs fast zu gleicher Zeit die (im Druck befindliche) revidierte Lutherbibel und die Übersetzung des A. T. von Kautzsch erscheint; wer nun für das N. T., wenn er es nicht im Grundtexte lesen kann, das in demselben Verlage, wie das A. T. von Kautzsch, bereits in mehreren Auflagen erschienene Neue Testament von Weizsäcker, das Seitenstück zu dem A. T. von Kautzsch, dazu nimmt, der wird neben

der revidierten Bibel eine neue übersetzte Bibel für seinen Unterricht benutzen können, welche ihm das Verständnis der H. Schrift in dankenswerter Weise erleichtert. Die Lehrer werden darum diese wertvollen Bücher beim Unterricht nicht unbeachtet lassen.

Nakel. R. Heidrich.

Novum testamentum graece, für den Schulgebrauch herausgegeben von Fr. Zelle. I. Das Evangelium des Matthäus mit Ergänzungstellen aus Lucas und Johannes, von Fr. Zelle. Leipzig, B. G. Teubner, 1889. XX u. 146 S. 8. 1,80 M.

Als eine neue Erscheinung auf dem Gebiete der Hülfsmittel für den Religionsunterricht stellt sich dieser erste Teil des schulmäfsigen Kommentars zum Neuen Testamente von Zelle dar. Obwohl für die Schule berechnet, hat das Buch in seiner Einleitung, die eine Reihe von wissenschaftlichen Bemerkungen über die Handschriften, die wichtigsten älteren Übersetzungen und Ausgaben des Neuen Testaments, über die äufsere Form des Textes und andere Fragen enthält, das gelehrte Beiwerk eines theologischen Kommentars doch nicht gänzlich abzustreifen vermocht. Es ist mehr als fraglich, ob der Schüler solcher Bemerkungen bedarf, und ob nicht das Wenige, was er davon etwa nötig hat, ihm der Unterricht gelegentlich darbieten mufs. Auf die Einleitung folgt der griechische Text des Evangeliums, in einer dem textus receptus nahe kommenden Gestalt, und die unterhalb des Textes beigegebenen Anmerkungen.

Durchaus zweckmäfsig erscheint es, bei der Behandlung des Lebens Jesu das Matthäusevangelium zu Grunde zu legen und zu dessen Ergänzung auch kürzere Textabschnitte aus Lucas und Johannes mit heranzuziehen. Das ist auch geschehen, aber nicht in völlig ausreichender Weise. Da nämlich nur mit Hülfe einer solchen Benutzung jener beiden Evangelien eine gegliedertere Darstellung des Lebens Jesu möglich wird, so hätten auch die Anfangskapitel des Johannesevangeliums (1—4), die die einzige Quelle für die erste Periode der öffentlichen Wirksamkeit Jesu bilden, und wegen ihrer Bedeutung für den weiteren Zusammenhang der Ereignisse auch Abschnitte aus dem 5. und 6. Kapitel hier nicht fehlen dürfen.

Die Anmerkungen beschränken sich auf sprachliche und historische Erklärungen und sind je nach der Schwierigkeit des Textes bald länger, bald kürzer, bald zahlreicher, bald spärlicher. Ohne Zweifel erleichtert der Verf. dadurch seinen Schülern die häusliche Vorbereitung wesentlich; aber er scheint doch bisweilen etwas zu weit zu gehen, wenn er manche griechische Formen und Ausdrücke, die an sich gar keine Schwierigkeiten darbieten, erklärt, die gräcisierten hebräischen Namen auf ihre Entstehung zurückführt, historische, auch genealogische Verhältnisse eingehend

behandelt und sogar auf verschiedene Lesarten hinweist, wie z. B. Matth. 3, 4, wo neben *ἐγκρίδες* auch die Lesart anderer Ausleger *ἀγκρίδες* und *καρίδες* angeführt ist. Die sachlich-religiöse Erklärung dagegen findet eine nur geringe oder gar keine Berücksichtigung. Mag nun auch diese Art der Erklärung Hauptaufgabe des Unterrichts sein, so wird trotzdem ein solcher Kommentar nicht ganz auf sie verzichten dürfen, wie auch der exegetische Versuch Thieles (Der Römerbrief in der Prima) die Möglichkeit einer Verbindung sprachlicher und sachlicher Erklärung zur Genüge dargethan hat. Hiernach wäre also auch bei dem vorliegenden Gegenstande von einer Erklärung schwieriger Worte auszugehen; doch noch unerläfslicher scheint mir eine eingehende Erklärung der vorkommenden grundlegenden Begriffe: *βασιλεία τῶν οὐρανῶν, βασιλεία τοῦ θεοῦ, υἱὸς τοῦ θεοῦ, υἱὸς τοῦ ἀνθρώπου, μετάνοια, λόγος* und anderer in ihren verwandten und entgegengesetzten Beziehungen. Da aber diese Einzelerklärungen nur Wert haben, insofern als sie dem Verständnis des Ganzen dienen, so mufs die Auslegung auch derartig sein, dafs sie zur Förderung des wachsenden Verständnisses des Ganzen durch Inhaltsangaben, Rückblicke, zusammenfassende Überblicke, umschreibende Übersetzung des Textes und andere geeignete Mittel beiträgt. Dieses Ziel kann auch der Schulkommentar erreichen.

Cöthen. A. Sterz.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Zum Gebrauch von *item*.

Eine Auseinandersetzung über den Gebrauch von *item* lehne ich an Schmalz Antibarbarus I 733 an. Es heifst da: „*item*, ebenfalls, ebenso wird gebraucht, wenn zwei verschiedene Prädikate sich in einem Subjekte vereinen, *idem* aber, wenn dasselbe Prädikat bei verschiedenen Subj. oder Obj. wiederkehrt." Dafs durch einen Druckfehler hier *item* und *idem* an die verkehrte Stelle geraten sind, würde sich von selbst verstehen, auch wenn Schmalz nicht auf Seyffert-Müller zu Lael. S. 33f. verwiesen hätte; s. auch Antib. I 477. Aber weiter: „Daher steht *item* wohl in kl. Sprache nie in Beziehung auf *qui*, sondern es tritt dafür das Pronomen *idem* ein. Unklassisch wäre: *quid est enim, quo non progrediatur item ira, ut furor*, — wohin nicht ebenfalls der Zorn geriete, wie die Wut, für *quo non eodem progediatur ira, quo furor* (Cic. Tusc. IV 77)." — Dafs *item* in kl. Sprache nie in Beziehung auf *qui* steht, gebe ich zu, denn *item* ist Adverbium; dafs aber *quid est enim, quo non progrediatur item ira ut furor* unklassisch ist, bestreite ich. Es ist ebenso klassisch, wie das, was Cicero an der betreffenden Stelle beliebt hat. Ja ich behaupte: an und für sich betrachtet würde *item ut* klassischer d. h. nachahmenswerter, mustergültiger sein als *eodem quo*, was doch entstanden ist aus der nicht gerade empfehlenswerten Verquickung zweier Konstruktionen *quid est, quo non progrediatur ira?* (Heine fälschlich: *ira et furor*) und *ira progrediatur eodem, quo furor*. Aber der philosophische Schriftsteller hatte seinen guten Grund so zu schreiben, wie er schrieb. Er wollte die Grenzenlosigkeit der *ira* und des *furor* malen. Er schlofs also den doppelt gesetzten terminus in quem (*quo, eodem quo*) in eine Frage mit negativem Sinn, um doppelt hervorzuheben, dafs beide gleichermafsen in Bahnen geworfen würden, wo es kein Mafs noch Ziel mehr gäbe; *item ut* aber würde bedeuten, dafs das *progredi* beider in gleichen Bahnen sich vollziehe, so dafs die Grenzenlosigkeit nur einmal zum Ausdruck käme. Wozu aber überhaupt mit Krebs-Allgayer dieses schwierige Beispiel zur Illustration des Gebrauches von *idem* und *item* heranziehen? Schmalz ist ein so feiner Kenner des Lateinischen, dafs ihm ein Dutzend anderer, besserer Stellen zu Gebote standen

Ich würde z. B. Cic. de off. 1, 116 gewählt haben: *quidam autem ad eas laudes, quas a patribus acceperunt, addunt aliquam suam, ut hic idem Africanus eloquentia cumulavit bellicam gloriam; quod idem fecit Timotheus*, ich würde aber hinzugefügt haben: es könnte auch *quod item* heifsen. Bedarf das des Beweises? Cicero selbst mag für mich zeugen. Brut. 66: *horum sententiis officit Theopompus, quod idem Lysiae Demosthenes* und 295: *tibi assentior — quod item de Africano*; s. Müller de off. S. 192 und namentlich S. 145: „Die Verwechslung von *idem* und *item* und besonders die von *quod idem* und *quod item* ist nicht selten, aber *quod idem* ist häufiger.“ Nun frage ich, wo bleibt da die aller Orten gelehrte Regel über den Unterschied von *idem* und *item*? Sie ist ebenso verkehrt wie die von der Gleichheit des *ipse quoque* (*ipse etiam, etiam ipse, ipse, et ipse*) und *item*. Um das letztere gleich hier abzuthun, mit *ipse quoque* „auch seinerseits“ sollte man *item* — abgesehen von seiner adverbialen Natur — schon deshalb nicht in einem Atem nennen, weil *ipse* als Pronomen des Gegensatzes isoliert, während *item* kopuliert. Denn *item* heifst „ebenso“ und steht sehr häufig mit *ut*, z. B. Cic. Verr. 4, 21 *fecisti item ut praedones solent*; s. Hand Turs. III 513ff. Erscheint es ohne *ut*, so läfst sich der Gedanke doch unschwer in eine solche Form umsetzen. Sehr lehrreich sind folgende Beispiele: Cic. ad fam. 2, 7, 4 (eine Stelle, die ich nirgends citiert finde): *te, mi Curio, pro tua incredibili in me benevolentia meaque item* (*ut pro tua . . ., item pro mea . . .*) *in te singulari rogo atque oro, ne patiare quicquam mihi ad hanc provincialem molestiam temporis prorogari. praesens tecum egi . . . itemque petivi saepe per litteras* (*ut praesens tecum egi, item petivi per litteras*); Caes. BG. 1, 3, 4: *in eo itinere persuadet Castico, . . . ut regnum in civitate sua occuparet . . ., itemque Dumnorigi Haeduo . . ., ut idem conaretur, persuadet*; Cic. ad fam. 6, 3, 1: *superioribus litteris . . . fui longior . . . hoc item tempore brevior esse debeo.* Genug der Beispiele. So viel ist klar: *item* hat nichts mit der Gleichheit oder Verschiedenheit von Subjekt resp. Objekt zu thun, wie das bei *idem* und *ipse quoque* der Fall ist, das Adverbium *item* hat es nur mit dem Verbum zu thun[1]). Das heischt die ratio, das bestätigt der usus. Denn je nachdem ich die Beziehung wähle, kann ich entweder *idem* oder *ipse quoque* für *item* eintreten lassen: Cic. ad fam. 2, 7, 4: *idemque petivi saepe qer litteras*; Caes. BG. 1, 3, 4: *Dumnorigi Haeduo ipsi quoque persuadet* u. s. w. Es versteht sich, dafs es unter Umständen auch heifsen könnte: *praesens tecum egi, litteras ipsas quoque ad te dedi* und *persuadet Castico, idem persuadet Dumnorigi.* Während also für *idem* und *ipse quoque* die alte Regel bestehen bleibt, wird *item* davon scharf zu trennen sein. Es wird in Zukunft heifsen müssen: *item* steht überall da, wo *item ut* am Platze wäre. Das ist rationell begründet und praktisch brauchbar.

Aurich i. Ostfr. Ferd. Becher.

---

[1]) Kundige werden mir Beispiele nicht entgegenhalten wie Cic. de am. 7: *itaque ex me quaerunt, credo ex hoc item Scaevola*; vgl. Seyffert-Müll. S. 34.

Bemerkungen über die Verwendung von Anschauungsmitteln im Unterricht.

Dafs der Unterricht, wo sich passende Gelegenheit dazu bietet, durch Vorzeigung instruktiver Abbildungen anschaulicher zu gestalten und zu beleben sei, darüber ist man so ziemlich einig; weniger, wie es scheint, über das Mafs, welches dabei eingehalten werden soll. Das Extrem nach der einen Seite bezeichnen die Engelmannschen Bilderwerke zu Homer und Ovid; die lebhaften Bedenken, welche dagegen geäufsert worden sind, legen Zeugnis dafür ab, dafs man im allgemeinen nicht gesonnen ist, auch nur annähernd so weit zu gehen.

Mit dieser Frage hängt eine andere zusammen, die eigentlich vorher erledigt werden mufs, eine Frage rein praktischer Natur: in welcher Art und Form solche Abbildungen dem Schüler am zweckmäfsigsten geboten werden.

Wandtafeln sind für den Anschauungszweck natürlich am geeignetsten, da sie zu gleicher Zeit die ganze Klasse beschäftigen. Leider kann aber die Verwendung dieser Art von Hülfsmitteln nur eine beschränkte sein, und für manche Gebiete ist sie überhaupt ausgeschlossen. Es fragt sich nun, ob solche Unternehmungen, wie die genannten Werke Engelmanns, der Cäsaratlas von Oehler, die Ausgabe des Cornelius Nepos von Erbe und ähnliche geeignet sind, diesem Mangel abzuhelfen. Voraussetzung ist bei ihnen, dafs sie sich in den Händen der Schüler, wenigstens eines grofsen Teiles derselben, befinden, und wenn dies der Fall wäre, wenn z. B. ein jeder beim Homerunterricht den Atlas zur Hand hätte und unter der Anleitung des Lehrers die gerade in Frage kommende Abbildung besehen könnte, so wäre ein Teil der folgenden Bemerkungen hinfällig. Nach meiner Erfahrung ist aber nicht zu erwarten, dafs Werke dieser Art jemals eine solche Verbreitung erlangen, es werden vielmehr immer nur wenige Schüler sein, die sich aus freien Stücken dergleichen beschaffen, und auf obligatorische Einführung ist doch nicht zu rechnen. Es wird also darauf hinauslaufen, dafs der Lehrer solche Werke mitbringt und in der Klasse herumgehen läfst, und das ist regelmäfsig mit allerlei Übelständen verbunden. Abgesehen davon, dafs die Exemplare auch bei der gröfsten Sorgfalt der Schüler sehr zu leiden pflegen, so verursacht das Herumgeben besonders gröfserer Werke merkliche Störung und geht nur langsam von statten; ferner ist es gar nicht zu verhüten, dafs die Schüler aufser der gerade in Rede stehenden Abbildung auch noch die anderen, die sich auf demselben Blatte befinden, besichtigen und so von dem eigentlichen Gegenstande abgelenkt werden; auch kommen sie leicht in Versuchung, weiterzublättern, nach dem Titel zu sehen oder dergl. Damit geht immer Zeit verloren, und oft ist schon längst von ganz anderen Dingen die Rede, bevor auch nur die Hälfte der Klasse das Bild zu Gesicht bekommen hat. Endlich wird der Lehrer öfters in die Lage kommen, lieber auf die Vorzeigung einer Abbildung zu verzichten, als den Schülern gleichzeitig ein paar andere mit vorzulegen, die für den Standpunkt der Klasse ganz ungeeignet sind, aber nun einmal auf demselben Blatte stehen.

Diesen Übelständen wird allein dadurch vorgebeugt, dafs beim Unterricht stets nur Einzelabbildungen verwendet werden; es fragt sich, wie diese zu beschaffen sind.

Man wird zunächst an Photographieen denken. Die bedeutendsten Werke der Architektur, Skulptur und Malerei, Porträts berühmter Persönlichkeiten u. a. sind ja leicht zu haben, und man wird sich auch entschliefsen, mehrere Exemplare desselben Bildes zu verwenden, um die Besichtigung zu beschleunigen. Immerhin aber ist eine ausreichende Sammlung dieser Art recht kostspielig, und für viele gerade sehr wichtige Dinge wird man sich überhaupt vergebens nach Photographieen umsehen.

Ich habe nach einem Ausweg gesucht und bin zu einer Mafsregel geschritten, die gewifs manche Herren Fachgenossen ebenfalls ergriffen haben, nämlich die, aus Prospekten, Weihnachtskatalogen, alten Jahrgängen illustrierter Zeitschriften und dergleichen alles, was irgend für die Schule nutzbar zu werden versprach, auszuschneiden. Auf diese Weise habe ich allmählich eine erstaunliche Menge von Abbildungen für die allerverschiedensten Gebiete des Unterrichts gesammelt, und so bin ich in der Lage, die obengenannten Übelstände bei der Vorzeigung der Abbildungen einigermafsen zu vermeiden.

Da aber eine solche Sammlung bei der zufälligen Art ihrer Entstehung selbst nach jahrelang fortgesetzter Bemühung immer noch recht lückenhaft bleibt, so meine ich, dafs doch einmal der Versuch gemacht werden sollte, hierin systematisch vorzugehen. Ich würde es für zweckmäfsig halten, wenn eine nach bestimmten Prinzipien angelegte Sammlung, besser mehrere Serien solcher Sammlungen von Einzeldarstellungen veranstaltet würden. Da hierbei dem Lehrer volle Freiheit bleibt, das auszuwählen, was er für den jedesmaligen Klassenstandpunkt für zweckmäfsig hält, und das andere bei Seite zu lassen, so könnten die Grenzen einer solchen Sammlung ziemlich weit gezogen werden, vorausgesetzt, dafs das Prinzip der Einzeldarstellung streng innegehalten ist. So wird man z. B. den Apoll von Belvedere gern schon einmal in Sexta oder Quinta zeigen, aber nicht, wenn auf demselben Blatte der von Thera oder der von Tenea steht, die ihrerseits wieder in Prima gelegentlich mit Nutzen vorgeführt werden können.

Hier tritt die oben berührte Frage, wie weit man in der Auswahl der Abbildungen gehen solle, als eine Frage des persönlichen Taktes an den einzelnen Lehrer heran, während sie jetzt durch den jedesmaligen Herausgeber eines Bilderwerkes in einseitiger Weise entschieden wird und bei der Benutzung dem Lehrer die Hände gebunden sind.

Berlin. Franz Harder.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. A. Castens, Was mufs uns veranlassen, im Jahre 1892 das Andenken des A. Comenius festlich zu begehen? Vortrag. Znaim, Fournier & Haberler (Karl Bornemann), 1892. 24 S. 0,50 M. (Comenius-Studien Heft 1.)

2. A. Nebe, Comenius als Mensch, Pädagog und Christ. Bielefeld, A. Helmich, 1891. 20 S. 0,50 M. (Sammlung pädagogischer Vorträge hsgb. von W. Meyer-Markau, Band 4, Heft 7.

3. H. L. Ahrens, Kleine Schriften. Erster Band: Zur Sprachwissenschaft. Besorgt von C. Haeberlin. Mit einem Vorwort von O. Crusius. Hannover, Hahnsche Buchhandlung, 1891. XV u. 584 S. gr. 8. 16 M.

4. A. Dietrich, Abraxas. Studien zur Religionsgeschichte des späteren Altertums. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. VI u. 221 S. 4,40 M. (Festschrift, H. Usener zur Feier seiner 25jährigen Lehrthätigkeit an der Bonner Universität dargebracht vom Klassisch-Philologischen Verein zu Bonn.)

5. J. E. Millard, Lucani sententia de deis et fato. Diss. Traiecti ad Rhenum apud P. H. Reyers 1891. 124 S.

6. Attilio De Marchi, Ricerche intorno alle „insulae“ o case a pigione di Roma antica. Milano 1891. 63 S. 4.

7. G. Biedermann, Lateinisches Elementarbuch für die erste Klasse des humanistischen Gymnasiums, 6. Auflage. München, Th. Ackermann, 1891. VI u. 146 S. 1,50 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1890 S. 730.

8 Gedikes Lateinisches Lesebuch, herausgegeben von F. Hofmann, bearbeitet von O. Stiller, 36. Auflage. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1891. 248 S. 1,20 M, geb. 1,50 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1890 S. 131.

9. W. G. Hale, Die cum-Konstruktionen. Ihre Geschichte und ihre Funktionen. Ins Deutsche übersetzt von A. Neitzert. Mit einem Vorworte von B. Delbrück. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. X u. 341 S. gr. 8. 6 M.

10. E. Herzog, Geschichte und System der römischen Staatsverfassung. 2. Band: Die Kaiserzeit von der Diktatur Cäsars bis zum Regierungsantritt Diocletians. 2. Abteilung: System der Verfassung der Kaiserzeit. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. VII S. u. S. 603—1031. 8 M.

11. Weihenmajer, Zur Geschichte des absoluten Partizips im Lateinischen. Progr. Reutlingen 1891. 42 S. 4.

12. H. Blümner, Studien zur Geschichte der Metapher im Griechischen. Erstes Heft: Über Gleichnis und Metapher in der attischen Komödie. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. XIX u. 287 S. 8 M.

13. E. Müller, Wer ist der Verfasser der älteren Schrift von der athenischen Verfassung? Progr. Zittau 1891. 15 S.

14. Platonis opera omnia. Recensuit, prolegomenis et commentariis instruxit Martinus Wohlrab. Vol. III sect. I continens Theaetetum. 2. Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. 245 S. gr. 8. 3,60 M.

15. K. Holdermann und R. Setzepfandt, Bilder und Erzählungen aus der Allgemeinen und Deutschen Geschichte. Ausgabe für paritätische Schulen. 3 Teile. Leipzig, G. Freytag, 1891 u. 1892. — Vgl. diese Zeitschr. 1889 S. 240.

16. A. Schmarsow, Die Kunstgeschte an unsern Hochschulen. Berlin, G. Reimer, 1891. 120 S. gr. 8. 2,40 M.

17. Länderkunde von Europa, herausgegeben von A. Kirchhoff. Wien und Prag, F. Tempsky, 1891/92. Lieferung 95—104, je 0,90 M.

18. Iamblichi de communi mathematica liber. Ad fidem codicis Florentini ed. Nicolaus Festa. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. IX u. 153 S. kl. 8. 1,80 M.

19. J. F. Heller, Aufgaben und Beispiele aus der darstellenden Geometrie für Realschulen, 1. Teil für die fünfte Klasse. Wien, A. Hölder, 1892. VIII u. 116 S., 4 Taf. 1,80 M.

20. F. Hočevar, Lehrbuch der Geometrie für Obergymnasien, 2. Auflage. Wien u. Prag, F. Tempsky, 1891. 200 S. 1,70 M.

21. C. Fliedner, Aufgaben aus der Physik, 7. Auflage von G. Krebs. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn, 1891. XII u. 167 S. 2,40 M.

22. C. Fliedner, Auflösungen zu den Aufgaben aus der Physik, 7. Auflage von G. Krebs. Ebenda 1891. 197 S. 3,60 M.

23. J. Leunis, Schul-Naturgeschichte. Eine analytische Darstellung der drei Naturreiche, zum Selbstbestimmen der Naturkörper, mit vorzüglicher Berücksichtigung der nützlichen und schädlichen Naturkörper Deutschlands. Zum Gebrauche für höhere Lehranstalten. Hannover, Hahnsche Buchhandlung, 1891. Erster Teil: Zoologie, neu bearbeitet von H. Ludwig, 11. verbesserte Auflage. VIII u. 610 S. 4 M. Zweiter Teil: Botanik, 11. umgearbeitete Auflage von A. B. Frank. XXVIII u. 558 S. 4 M.

24. M. Krafs und H. Landois, Der Mensch und das Tierreich in Wort und Bild für den Schulunterricht in der Naturgeschichte dargestellt. Zehnte, verbesserte Auflage. Freiburg i. Br., Herdersche Verlagshandlung, 1892. XII u. 244 S. 2,10 M, geb. 2,45 M.

25. J. Lorscheid, Lehrbuch der anorganischen Chemie mit einem kurzen Grundrifs der Mineralogie. Zwölfte Auflage von H. Hovestadt. Freiburg i. Br., Herdersche Verlagshandlung, 1892. VIII u. 354 S. 4 M.

26. Chr. H. Hohmann, Praktische Violinschule. Neue Ausgabe von E. Heim. Köln, P. J. Tonger. 5 Hefte je 1 M, zusammen in einem Bande 3 M.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Ovids Gedichte im Lichte von Lessings Laokoon.

Dafs die Lektüre von Ovids Metamorphosen in der Schule auf die Tertia beschränkt ist, wo für die Schönheiten dieses Dichters meist sehr wenig Verständnis vorhanden ist oder erweckt werden kann, hat wohl mancher schon bedauert, der längere Zeit in der Lage war, ihn mit Schülern dieser Klasse zu lesen. Deshalb ist denn der Wunsch ausgesprochen und der Vorschlag gemacht worden, dem Vergil und Horaz etwas an Raum zu entziehen, um dafür den Elegikern Catull, Tibull, Ovid, teilweise Properz Raum zu verschaffen, wie es mit Catull und Tibull meines Wissens vereinzelt auch geschieht. Diesen Vorschlag machte z. B. W. Gebhardi „Die Stellung der römischen Elegiker, vorzugsweise Ovids, auf unsern Gymnasien" in dieser Zeitschrift 1875, wo es unter anderem S. 66 heifst: „Dafs wir an der zweijährigen Lektüre der Metamorphosen in Tertia nicht zu rütteln gedenken, ist selbstverständlich, es empfiehlt sich im Gegenteil durchaus, die Metamorphosen in der Sekunda für die Übungen im Übersetzen ex tempore zu verwerten"; dann S. 68: „Der Sekunda werden geeignete Stücke aus den Fasti und den exilischen Gedichten des Ovid zugewiesen"; und S. 71: „Aus dem ersten Teile der Ovidschen Dichtungen wird man ohne Bedenken in der Prima das reizende Ständchen (Am. I 6 *Ianitor, indignum!* etc.) zur Kenntnis und zum Genufs bringen können mit dem schönen Refrain: *Tempora noctis eunt, excute poste seram!*"

Wenn nun eine Berücksichtigung von Ovids Gedichten in den oberen Klassen der Gymnasien sich auch nicht in der von G. vorgeschlagenen Weise ausführen läfst, so kann es vielleicht auf einem anderen, wenn auch nicht unmittelbaren Wege geschehen, ohne dafs den bis jetzt gelesenen Dichtern Raum entzogen wird. Es könnten nämlich gelegentlich der Erläuterung der Gesetze, welche Lessing im „Laokoon" für die Poesie aufgestellt hat, und auf welche andeutungsweise schon in den früheren Klassen allmählich immer deutlicher bei der fremdsprachlichen und

deutschen poetischen Lektüre hingewiesen wird, bis die Schüler in der Prima den „Laokoon“ selbst lesen — es könnten also dann neben den von Lessing aus Homer gewählten Beispielen andere aus Ovid herangezogen werden. So würde, meine ich, wenigstens in etwas die früher meist nicht gehörig gewürdigte Lektüre des Ovid fruchtbar gemacht und erweitert und höheres Interesse für diesen Dichter geweckt werden können.

Diese Erwägungen führten mich auf den Gedanken, die Gedichte Ovids im Lichte von Lessings „Laokoon“ zu betrachten, d. h. auf die von Lessing darin für die Poesie aufgestellten Gesetze hin zu prüfen.

I. Den Weg zu seiner in St. XVI aufgestellten, aus Gründen hergeleiteten Schlufsfolgerung über die Grenzen der Poesie und Malerei bahnt sich Lessing durch einen vorbereitenden Teil (St. XIII—XV), wo er die Unterschiede der von beiden Künsten entworfenen Bilder in Beispielen zeigt, und hauptsächlich in St. XIV den Unterschied der poetischen und materiellen Gemälde konstatiert. Man lasse sich, sagt er dort, blofs von der Zweideutigkeit des Wortes verführen, wenn man den Begriff „malerisch“ bei dem Dichter so fasse, dafs es heifse, da wo der Dichter gemalt habe, müsse auch der Maler eintreten können. Denn ein poetisches Gemälde sei nicht notwendig das, was in ein materielles Gemälde zu verwandeln sei; sondern jeder Zug, jede Verbindung mehrerer Züge, durch die uns der Dichter seinen Gegenstand so sinnlich mache, dafs wir uns dieses Gegenstandes deutlicher bewufst würden als seiner Worte, heifse malerisch, heifse ein Gemälde, weil er uns dem Grade der Illusion näher bringe, dessen das materielle Gemälde besonders fähig sei, der sich von dem materiellen Gemälde am ersten und deutlichsten abstrahieren lasse. (Vgl. dazu Lessings Anm.) Und St. XV sagt er dann: Aufserdem müfsten notwendig dem Artisten ganze Klassen von Gemälden abgehen, die der Dichter vor ihm voraus habe, da der Dichter zu diesem Grade der Illusion, wie die Erfahrung lehre, auch die Vorstellung anderer als sichtbarer Gegenstände erheben könne.

In St. XVI giebt er dann die Schlufsfolgerung, das grundlegende Gesetz für jene Erscheinung, wobei es ihm, wie überhaupt im Laokoon, hauptsächlich um die Gesetze der Dichtkunst zu thun ist, „da ihm in der Theorie der bildenden Künste bereits Winkelmann als Reformator vorausgegangen war.“ Und er stellt nun zunächst Grundsätze auf für die Darstellung der Körper im allgemeinen und beantwortet die Frage, inwieweit der Dichter das Gebiet des Malers betreten dürfe, dahin, dafs dem Dichter das Gebiet des Malers verschlossen bleibe und er körperliche Gegenstände nach ihren neben einander liegenden Teilen nicht schildern solle. Denn die Poesie brauche andere Mittel oder Zeichen als die Malerei; jene artikulierte Töne in der Zeit, diese Figuren und Farben im Raum. Nun aber müfsten die Zeichen

ein bequemes Verhältnis zu dem Bezeichneten haben, also könnten auf einander folgende Zeichen in der Zeit nicht Gegenstände, deren Teile neben einander existierten, d. h. nicht Körper malen, sondern es könnten durch auf einander folgende Zeichen nur Gegenstände gemalt werden, die auf einander oder deren Teile auf einander folgten. Solche Gegenstände hiefsen „Handlungen". Diese aber müfsten gewissen Wesen d. h. Körpern anhaften; also schildere die Poesie durch Handlungen andeutungsweise auch Körper. Dies sei also das dem Dichter eigentümliche Gebiet. (Vgl. dazu Lessings Laokoon hsgb. v. H. Blümner S. 182 ff.)

Diese seine Begründung erläutert Lessing nun durch Beispiele, von denen verschiedene schon in dem vorbereitenden Teile (St. XIII—XV) stehen; er hebt es aber in St. XVI noch einmal hervor, dafs Homer sich z. B. auf das Ausmalen eines Schiffes nicht einlasse, dafür aber das Schiffen, Abfahren, das Anlanden des Schiffes zu einem ausführlichen Gemälde mache, zu einem Gemälde, aus welchem der Maler fünf, sechs besondere Gemälde machen müfste, wenn er es ganz auf seine Leinwand bringen wollte. —

Blicken wir nun in Ovids Gedichte hinein, so finden wir bei ihm eine unendliche Summe solcher poetischer Gemälde, von denen wir eine ganze Anzahl als den homerischen ebenbürtig zu bezeichnen nicht werden Anstand nehmen dürfen. Es sei nun gestattet, hier, wie bei den folgenden Punkten, einzelne besonders interessant erscheinende Beispiele herauszuheben, die andern nur mit Stellenangabe in einem Anhang zur Auswahl anzuführen. Welch ein köstliches Gemälde bietet uns da z. B. die gegenseitige Annäherung Jupiters in Stiergestalt und der Europa und der letzteren Entführung Met. II 858—75:

Miratur Agenore nata,
Quod tam formosus, quod proelia nulla minetur.
860 *Sed quamvis mitem, metuit contingere primo:*
Mox adit, et flores ad candida porrigit ora.
Gaudet amans et, dum veniat sperata voluptas,
Oscula dat manibus. vix iam, vix cetera differt
Et nunc alludit, viridique exultat in herba,
865 *Nunc latus in foliis niveum deponit arenis:*
Paulatimque metu dempto modo pectora praebet
Virginea palpanda manu, modo cornua sertis
Impedienda novis. ausa est quoque regia virgo,
Nescia quem premeret, tergo considere tauri:
870 *Cum deus a terra siccoque a litore sensim*
Falsa pedum primis vestigia ponit in undis,
Inde abit ulterius, mediique per aequora ponti
Fert praedam. pavet haec litusque ablata relictum
Respicit, et dextra cornum tenet, altera dorso
875 *Inposita est. tremulae sinuantur flamine vestes.*

Derselbe Vorgang ist Thema eines anderen Gemäldes in den Fasti V 605—16:

605 *Praebuit, ut taurus, Tyriae sua terga puellae*
Iuppiter, et falsa cornua fronte tulit.
Illa iubam dextra, laeva retinebat amictus,
Et timor ipse novi causa decoris erat.
Aura sinus implet. flavos movet aura capillos
610 *Sidoni, sic fueras aspicienda Iovi.*
Saepe puellares subduxit ab aequore plantas,
Et metuit tactus assilientis aquae:
Saepe deus prudens tergum demersit in undas,
Haereat ut collo fortius illa suo.
615 *Litoribus tactis stabat sine cornibus ullis*
Iuppiter inque deum de bove versus erat.

Trefflich ist auch Ars am. III 701—10 das Gemälde von der Prokris in ihrer Eifersucht auf Aura, die vermeintliche Geliebte ihres Gatten Cephalus:

Procris ut accepit nomen, quasi paelicis, Aurae,
Excidit, et subito muta dolore fuit.
Palluit, ut serae lectis de vite racemis
Pallescunt frondes, quas nova laesit hiems,
705 *Quaeque suos curvant matura cydonia ramos,*
Cornaque adhuc nostris non satis apta cibis.
Ut rediit animus, tenues a pectore vestes
Rumpit, et indignas sauciat ungue genas.
Nec mora, per medias passis furibunda capillis
710 *Evolat, ut thyrso concita Baccha, vias.*

Sie schleicht ihm dann in den Wald nach und wird von ihm, da er sie für ein im Laube raschelndes Wild ansieht, getötet (711—46). Denselben Gegenstand behandelt Ovid Met. VII 840—62.

Dann bietet ein liebliches Gemälde das Wiedersehen des Orpheus und der Eurydice in der Unterwelt Metam. XI 61—66:

Umbra subit terras, et quae loca viderat ante,
Cuncta recognoscit, quaerensque per arva piorum
Invenit Eurydicen, cupidisque amplectitur ulnis.
Hic modo coniunctis spatiantur passibus ambo,
65 *Nunc praecedentem sequitur, nunc praevius anteit,*
Eurydicenque suam iam tuto respicit Orpheus.

Dann das Gemälde der Alcyone bei der Nachricht ihres Gatten Ceyx, dafs er über See zum Orakel zu reisen beabsichtige, Met. XI 416—22:

Cui protinus intima frigus
Ossa receperunt, buxoque simillimus ora
Pallor obit, lacrimisque genae maduere profusis.
Ter conata loqui, ter fletibus ora rigavit:
420 *Singultuque pias interrumpente querellas*
„Quae mea culpa tuam“ dixit, „carissime, mentem
Vertit?“

Lebenswahr ist ferner das Gemälde von der Hecuba beim Anblick der an das Land geschwemmten Leiche ihres Sohnes Polydorus Met. XIII 536—52:

Aspicit eiectam Polydori in litore corpus,
Factaque Threïciis ingentia volnera telis.
Troades exclamant. obmutuit illa dolore,
Et pariter voces lacrimasque introrsus obortas

540 *Devorat ipse dolor: duroque simillima saxo*
Torpet, et adversa figit modo lumina terra,
Interdum torvos sustollit ad aethera vultus,
Nunc positi spectat vultum, nunc vulnera nati ..
Vulnera praecipue, seque armat et instruit ira.
545 *Qua simil exarsit, tamquam regina maneret,*
Ulcisci statuit, poenaeque in imagine tota est.
Utque furit catulo lactente orbata leaena,
Signaque nacta pedum sequitur, quem non videt, hostem:
Sic Hecabe, postquam cum luctu miscuit iram,
550 *Non oblita animorum, annorum oblita suorum,*
Vadit ad artificem dirae, Polymestora, caedis:
Colloquiumque petit.

Vgl. dazu Met. XI 721—31: Alcyone beim Anblick der an das Land geschwemmten Leiche ihres Gatten Ceyx.

Ferner sei angeführt das Gemälde von Pygmalions Liebesthätigkeit um das von ihm geschaffene Bild Met. X 254—65:

Saepe manus operi temptantes admovet, an sit
255 *Corpus, an illud ebur: nec adhuc ebur esse fatetur.*
Oscula dat, reddique putat; loquiturque, tenetque,
Et credit tactis digitos insidere membris:
Et metuit, pressos veniat ne livor in artus.
Et modo blanditias adhibet, modo grata puellis
260 *Munera fert illi, conchas teretesque lapillos,*
Et parvas volucres, et flores mille colorum,
Liliaque pictasque pilas et ab arbore lapsas
Heliadum lacrimas. ornat quoque vestibus artus:
Dat digitis gemmas, dat longa monilia collo.
265 *Aure leves bacae, redimicula pectore pendent.*

(280—89 folgt hierauf die Belebung des Bildes.) Voll Leben ist dann das Bild von dem Raube der Sabinerinnen Ars am. I 100 (resp. 99) bis 130:

In gradibus sedit populus de caespite factis,
Qualibet hirsutas fronte tegente comas.
Respiciunt, oculisque notant sibi quisque puellam
110 *Quam velit, et tacito pectore multa movent.*
Dumque, rudem praebente modum tibicine Tusco,
Ludius aequatam ter pede pulsat humum,
In medio plausu ... plausus tunc arte carebant ...
Rex populo praedae signa petenda dedit.
115 *Protinus exsiliunt, animum clamore fatentes,*
Virginibus cupidas iniciuntque manus.
Ut fugiunt aquilas, timidissima turba, columbae,
Utque fugit visos agna novella lupos:
Sic illae timore viros sine more ruentes.
120 *Constitit in nulla qui fuit ante, color.*
Nam timor unus erat, facies non una timoris:
Pars laniat crines. pars sine mente sedet:
Altera maesta silet. frustra vocat altera matrem:
Haec queritur. stupet haec. haec manet. illa fugit.
125 *Ducuntur raptae, genialis praeda, puellae,*
Et potuit multas ipse decere timor.
Si qua repugnarat nimium comitemque negabat,
Sublatam cupido vir tulit ipse sinu,
Atque ita „quid teneros lacrimis corrumpis ocellos?
130 *Quod matri pater est, hoc tibi“ dixit „ero“.*

Ein liebliches Bild des anbrechenden Frühlings finden wir Fasti I 151—59 (vgl. Trist. III 12, 1—26):

Omnia tunc florent, tunc est nova temporis aetas,
Et nova de gravido palmite gemma tumet:
Et modo formatis operitur frondibus arbor,
Prodit et in summum seminis herba solum:
155 *Et tepidum volucres concentibus aëra mulcent,*
Ludit et in pratis luxuriatque pecus.
Tum blandi soles, ignotaque prodit hirundo
Et luteum celsa sub trabe figit opus:
Tum patitur cultus ager et renovatur aratro etc.

Wie reizend ist ferner gemalt das Wiedersehen des Tarquinius Collatinus mit seiner Gattin Lucretia Fasti II 755—60: vor Ardea lag einst Tarquinius Superbus, es belagernd. In der Mufse der Belagerung wird gezecht, und im Rausche macht Sextus Tarquinius, der Sohn des Superbus, den Vorschlag, in der Nacht noch nach Rom zu reiten, um die Treue der Gattinnen zu prüfen. Der Vorschlag wird angenommen und sofort ausgeführt. Die Gattin des Tarquinius nun finden sie, wie sie gerade ein Fest abhält. Des Collatinus Gattin aber ist fleifsig mit ihren Mägden bei der Arbeit, spricht denselben gegenüber ihre Besorgnis um den Gatten aus und bricht schliefslich in Thränen aus:

755 *Desinit in lacrimas, intentaque fila remittit,*
In gremio voltum deposuitque suum.
Hoc ipsum decuit. lacrimae decuere pudicae.
Et facies animo dignaque parque fuit.
„Pone metum, venio!" coniunx ait. Illa revixit,
760 *Deque viri collo dulce pependit onus.*

Schliefslich sei noch das anmutige Bild von der Vestalin Ilia angeführt, wie sie Wasser holt zum Waschen der heiligen Geräte und dann in der lieblichen Umgebung des Quells entschlummert, — um dort von Mars berückt zu werden. Fast. III 11—20:

Ilia Vestalis . . . . .
Sacra lavaturas mane petebat aquas.
Ventum erat ad molli declivem tramite ripam:
Ponitur e summa fictilis urna coma.
15 *Fessa resedit humi, ventosque accepit aperto*
Pectore, turbatas restituitque comas.
Dum sedet, umbrosae salices volucresque canorae
Fecerunt somnos et leve murmur aquae.
Blanda quies furtim victis obrepsit ocellis,
20 *Et cadit a mento languida facta manus.*

Weitere Beispiele im Anhang ad I.

II. Von dem oben erwähnten allgemeinen Gesetze, welches Lessing in St. XVI für das dem Dichter eigentümliche Gebiet, die Darstellung der Handlungen, giebt, macht er nun noch in demselben Abschnitt eine besondere Anwendung, indem er sagt, dafs durch jenes allgemeine Gesetz es dem Dichter möglich sei, auch auf Körper an sich, zumal wenn sie ihm wichtig zu sein schienen, unsere Aufmerksamkeit besonders zu lenken

oder gar die Beschaffenheit ihrer Teile anzugeben. Zwei Wege ständen ihm hierbei offen, beide seien ihm eigentümlich, sie gingen teilweise in einander über, für den Maler aber seien sie unbetretbar. a. Das Nebeneinander werde in ein Nacheinander verwandelt und dadurch aus einer frostigen Beschreibung eine belebte Handlung geschaffen (L. führt aus Homer an: Wagen der Juno, Kleidung des Agamemnon, Schild des Achill). b. Statt einer Beschreibung gebe der Dichter eine Geschichte — „eine Art Geschichte" — des Gegenstandes, erzähle mehrere Züge aus seiner Vergangenheit (L. führt aus Homer an: Scepter des Agamemnon und Achill, Bogen des Pandarus u. a.). Auch Ovids Praxis entspricht diesem Gesetze: den ersten Punkt (a) betreffend bekommen wir z. B. von den Flügeln des Daedalus und Icarus eine Vorstellung, indem uns der Dichter gleichsam zu Zeugen ihrer Anfertigung macht. Metam. VIII 189—95:

Nam ponit in ordine pennas,
190 *A summa coeptas, longam breviore sequenti,*
Ut clivo crevisse putes. Sic rustica quondam
Fistula disparibus paulatim surgit avenis.
Tum lino medias et ceris alligat imas,
Atque ita compositas parvo curvamine flectit,
195 *Ut veras imitetur aves.*

Denselben Gegenstand behandelt Ars am. II 45—48:

Remigium volucrum disponit in ordine pinnas,
Et leve per lini vincula nectit opus,
Imaque pars ceris adstringitur igne solutis,
Finitusque novae iam labor artis erat.

So werden Metam. VIII 244—46 die Säge und 247—49 der Zirkel durch deren Erfinder vor unsern Augen hergestellt. Ferner bei dem Wettstreit der Arachne mit Pallas in der Kunstfertigkeit des Webens müssen beide vor unsern Augen weben, und so entstehen die Gewebe, von denen der Dichter uns eine Vorstellung geben will. Da stellt nun Minerva zunächst als Hauptgemälde einen von ihr über Neptum errungenen Sieg dar Met. VI 70—82:

70 *Cecropia Pallas scopulum Mavortis in arce*
Pingit, et antiquam de terrae nomine litem.
Bis sex caelestes medio Iove sedibus altis
Augusta gravitate sedent. Sua quemque deorum
Inscribit facies. Iovis est regalis imago.
75 *Stare deum pelagi, longoque ferire tridente*
Aspera saxa facit, medioque e vulnere saxi
Exiluisse ferum, quo pignore vindicet urbem.
At sibi dat clipeum, dat acutae cuspidis hastam,
Dat galeam capiti, defenditur aegide pectus:
80 *Percussamque sua simulat de cuspide terram*
Edere cum bacis foetum canentis olivae:
Mirarique deos. Operi victoria finis.

In die vier Ecken webt sie dann (83—102) Bestrafungen, welche die Götter für den Übermut Sterblicher an diesen in Form von Verwandlungen vollzogen, weil dieselben (wie Arachne)

sich ihnen gleichzustellen gewagt. — Dann folgen 103—28 die Gewebe Arachnes. „Sie webt zur Unehre der Götter in ihr Gewebe eine Reihe von Verwandlungen, durch welche Götter sterbliche Mädchen berückt haben". So z. B. die Geschichte der Europa, Asterie, Leda u. a.

So unterrichtet uns der Dichter über Bekleidung und Bewaffnung Dianas, indem er sie, die nach ihrer Gewohnheit zur Milderung der Tageshitze durch ein Bad sich erquicken will, dieselben Stück für Stück ablegen läfst Met. III 163—68:

Hic dea silvarum venatu fessa solebat
Virgineos artus liquido perfundere rore.
165 *Quo postquam subiit, nympharum tradidit uni*
Armigerae iaculum pharetramque arcusque retentos.
Altera depositae subiecit bracchia pallae:
Vincla duae pedibus demunt. nam doctior illis
Ismenis Crocale sparsos per colla capillos
170 *Colligit in nodum, quamvis erat ipsa solutis.*

In derselben Weise werden wir mit Callistos Bekleidung und Bewaffnung bekannt gemacht Met. II 418—21. So sehen wir des Mercurius Toilette, als er die Herse, die Tochter des Cecrops, gewinnen will, Met. II 731—36:

Nec se dissimulat. tanta est fiducia formae.
Quae quamquam iusta est, cura tamen adiuvat illam,
Permulcetque comas, chlamydemque, ut pendeat apte,
Collocat, ut limbus, totumque appareat aurum;
735 *Ut teres in dextra, qua somnos ducit et arcet,*
Virga sit; ut tersis niteant talaria plantis.

Vgl. Anhang ad IIa.

Auch für die andere Art (b) der dem Dichter eigenen Darstellung körperlicher Gegenstände, wo derselbe eine Art Geschichte giebt, läfst sich aus Ovids Gedichten eine ganze Reihe von Beispielen beibringen. Von der Ebene, in der die Söhne der Niobe durch Apollo erschossen werden, heifst es Met. VI 218—20:

Planus erat lateque patens prope moenia campus,
Assiduis pulsatus equis, ubi turba rotarum
Duraque mollierat subiectas ungula glebas.

Der Schauplatz der Idylle von Philemon und Baucis wird durch eine kurze Andeutung des Früher und Jetzt gekennzeichnet Met. VIII 624—25:

Haud procul hinc stagnum est, tellus habitabilis olim,
Nunc celebres mergis fulicisque palustribus undae.

Eine ziemlich ausführliche Geschichte giebt uns der Dichter von einer Eiche im nemus Cereale Met. VIII 743—50:

Stabat in his ingens annoso robore quercus,
Una nemus. vittae mediam memoresque tabellae
745 *Sertaque cingebant, voti argumenta potentis.*
Saepe sub hac dryades festas duxere choreas:
Saepe etiam manibus nexis ex ordine trunci
Circuiere modum, mensuraque roboris ulnas
Quinque ter implebat. nec non et cetera tanto
750 *Silva sub hac, silva quanto fuit herba sub omni.*

Höchst interessant ist dann die Geschichte von einem Thurm mit tönender Mauer bei Megara Met. VIII 14—20:

Regia turris erat vocalibus addita muris,
15 *In quibus auratam proles Letoïa fertur*
Deposuisse lyram. saxo sonus eius inhaesit.
Saepe illuc solita est ascendere filia Nisi,
Et petere exiguo resonantia saxa lapillo,
Tum cum pax esset. bello quoque saepe solebat
20 *Spectare ex illa rigidi certamina Martis.*

Schliefslich sei angeführt die Geschichte von Tomi, dem Verbannungsorte des Dichters ex Ponto I 8, 11—20:

Stat vetus urbs, ripae vicina binominis Histri,
Moenibus et positu vix adeunda loci.
Caspios Aegisos, de se si credimus ipsis,
Condidit, et proprio nomine dixit opus.
15 *Hanc ferus, Odrysiis inopino Marte peremptis,*
Cepit, et in regem sustulit arma Getes.
Ille memor magni generis, virtute quod auget,
Protinus innumero milite cinctus adest.
Nec prius abscessit, merita quam caede nocentum etc.

Vgl. Anhang ad II b.

III. Der Dichter und Maler haben jedoch auch ein gemeinsames Gebiet (Less. Laok. St. XVI Anfang). Denn dem Dichter ist es gestattet, in zwei Fällen so zu schildern, dafs der Maler ihm folgen kann. In dem ersten Falle bleibt er trotzdem auf seinem Gebiet, in dem andern freilich geht er auf das Gebiet des Malers über (dieser Punkt wird näher behandelt in St. XVII). a) Den ersten Fall betreffend, so „befindet sich“, wie Lessing sagt, „jede Stelle im Raume auch gleichzeitig wenigstens einen Augenblick unverändert in der Zeit. Also kann die Poesie eine sichtbare Eigenschaft nützen, mufs jedoch diejenige wählen, welche das sinnlichste Bild des Körpers von der Seite erweckt, von welcher sie ihn braucht.“ Es gilt darnach also in der Poesie das Gesetz von der Einheit der malerischen Beiwörter.

Auch dieses Gesetz finden wir in Ovids Gedichten befolgt. So heifst bei Ovid der *arcus* entweder *corneus* oder *aureus*; das *aratrum aduncum*; der *amnis lucidus*; die *arena fulva* oder *bibula*; die *aqua liquida* oder *caerulea*; das *caelum convexum* oder *serenum* oder *fulgens* oder *sidereum* oder *altum*; die *carina curva* oder *picta* oder *celeris* oder *velifera*; die *crines nympharum caeruleae* oder *virides*; die *cautes dura* oder *solida*; der *cervus corniger*; die *columba nivea*; der *ensis nitidus*; der *leo fulvus* oder *hirsutus*; der *lupus canus*; die *luna aurea* oder *nivea*; das *marmor niveum*; die *nubes aquosae* oder *cavae* oder *piceae* oder *nigrae* oder *caecae* oder *densae* oder *bibulae* oder *graves*; der *pavo pictus*; die *ripae obliquae* oder *virides* oder *declives*; das *rostrum* der Vögel *rigidum* oder *aduncum* oder *durum* oder *tenue*; die *silva umbrosa* oder

opáca oder *densa* oder *viridis* oder *alta*; der *taurus validus* oder *corniger* und so in unzähligen Fällen. — Oder es giebt der Dichter wenigstens nur einen Zug, mit dem wir unsere Phantasie füllen; so heifst die Aurora *udis capillis*; Aeacus *tardus gravitate senili*; Calliope *immissos hedera collecta capillos*; Arcas (Met. II 497) *ter quinque fere natalibus actis.* Von Atalante heifst es Met. VIII 321—22: *facies quam dicere vere virgineam in puero, puerilem in virgine possis*; von Narcissus (Met. III 351 f.): *ter ad quinos unum annum addiderat*; von Picus (Met. XIV 324): *nec adhuc spectasse per annos Quinquennem poterat Graia quater Elide pugnam*; von Chione (Met. XI 302): *bis septem nubilis annis*; von Athis (Met. V 50): *bis adhuc octonis integer annis*; von Acis (Met. XIII 753—54): *octonis iterum natalibus actis signarat teneras dubia lanugine malas.* U. a. m. Allein diese Regel von der Einheit der malerischen Beiwörter ist auch nicht ohne Ausnahme, und schon Homer gestattete sich zwei, drei und mehr Züge zu vereinigen, „wenn dieselben in einer so gedrängten Kürze so schnell aufeinander folgen, dafs wir sie alle auf einmal zu hören glauben.“ Nach Homers Vorgange hat sich auch Ovid ein Gleiches erlaubt, und wir finden auch hier mehrfach zwei, drei, ja auch vier Attribute oder Züge vereinigt, wenngleich die von Lessing an Homer gerühmte Kürze des Ausdrucks oft nicht in gleichem Grade erreicht wird. So heifst es: Met. II 30: *Hiems glacialis, canos hirsuta capillos.* Met. III 443: (die *umbrae* der Unterwelt) *exsangues sine corpore et ossibus.* Met. VII 103: *rex* (Aeetes) *resedit purpureus sceptroque innixus eburno.* Met. VIII 660 (von der Baucis): *anus succincta tremensque.* Met. IX 113 (Herakles): *pharetraque gravis spolioque leonis.* Met. XIV 265 (von Circe): *pallamque induta nitentem insuper aurato circumvelata amictu.* Am. III 1, 1: *vetus et multos incaedua silva per annos.* Am. II 6, 49 (der den frommen Vögeln im Elysium gewidmete Platz): *Colla sub Elysio nigra nemus ilice frondet Udaque perpetuo gramine terra viret.* Met. II 33 (Clymene): *lugubris et amens Et laniata sinus totum percensuit orbem.* Met. VII 182f. geht Medea zum Suchen der Zauberkräuter aus: *vestes induta recinctas Nuda pedem, nudos humeros infusa capillos.* Met. XI 691 sieht Alcyone den Ceyx im Traum *pallentem nudumque et adhuc humente capillo.*

Weitere Beispiele im Anhang ad IIIa.

In dem zweiten Falle (b) geht der Dichter auf das Gebiet des Malers über (Laok. St. XVII); „wenn es ihm nämlich nicht darauf ankommt zu malen; wenn er es nur mit dem Verstande seiner Leser zu thun hat, er nur deutliche und vollständige Begriffe geben will und es ihm also mehr an der Auseinandersetzung der Teile als an dem Ganzen gelegen ist.“ Und auch hierfür bieten Ovids Gedichte eine grofse Summe von Belägen, z. B. Met. II 851—59 der schöne Jupiter-Stier, an dem Europa grofsen Gefallen fand:

Mugit et in teneris formosus obambulat herbis.
Quippe color nivis est, quam nec vestigia duri
Calcavere pedis, nec solvit aquaticus auster.
Colla toris extant. armis palearia pendent:
855 *Cornua prima quidem, sed quae contendere possis*
Facta manu, puraque magis perlucida gemma.
Nullae in fronte minae, nec formidabile lumen:
Pacem vultus habet. miratur Agenore nata,
Quod tam formosus, quod proelia nulla minetur.

Met. V 47—53. Der Inder Athis, von Haus aus jung und schön, hat sein Aussehen durch Kleidung und Schmuck zu heben gewufst:

Erat Indus Athis, quem flumine Gange
Edita Limnate vitreis peperisse sub undis
Creditur, egregius forma quam divite cultu
50 *Augebat, bis adhuc octonis integer annis,*
Indutus chlamydem Tyriam, quam limbus obibat
Aureus. ornabant aurata monilia collum,
Et madidos murra curvum crinale capillos.

Met. XI 165—69 (Phöbus als Sänger):

165 *Ille caput flavum lauro Parnaside vinctus*
Verrit humum Tyrio saturata murice palla:
Instrictamque fidem gemmis et dentibus Indis
Sustinet a laeva, tenuit manus altera plectrum.
Artificis status ipse fuit.

Epist. (Heroid.) I 31—36 „Penelope an Odysseus". Penelope erwähnt am Anfang, gar viele Opfer habe der trojanische Krieg wohl gefordert, aber viele Bräute hätten doch ihre Verlobten, viele Frauen ihre Männer wiederbekommen, und staunend lausche nun oft ein Zuhörerkreis der Erzählung eines solchen Augenzeugen, der zur Belebung und zum besseren Verständnis derselben das Schlachtfeld mit dem von Wein befeuchteten Finger male:

Atque aliquis posita monstrat fera proelia mensa,
Pingit et exiguo Pergama tota mero:
„Hic ibat Simois, hac est Sigeïa tellus,
Hic steterat Priami regia celsa senis:
35 *Illic Aeacides, illic tendebat Ulixes:*
Hic alacer missos terruit Hector equos."

Ebenso zeichnet Ars amat. II 131—38 Odysseus auf Kalypsos Frage nach dem Raube der Rosse des Rhesus den Ort mit einer Gerte in den Sand:

Ille levi virga — virgam manu forte tenebat —
Quod rogat, in spisso litore pingit opus.
„Haec" inquit „Troia est", muros in litore fecit:
Hic tibi sit Simoïs. Haec mea castra puta.
135 *Campus erat" campumque facit, „quem caede Dolonis*
Sparsimus, Haemonios dum vigil optat equos.
Illic Sithonii fuerant tentoria Rhesi.
Hac ego sum captis macte revectus equis."

Ferner sei angeführt die Schilderung des durch Schönheit ausgezeichneten, den Carthäischen Nymphen heiligen Hirsches Met. X 109—16:

Namque sacer Nymphis Carthaea tenentibus arva
110 *Ingens cervus erat, lateque potentibus altas*
Ipse suo capiti praebebat cornibus umbras.
Cornua fulgebant auro, demissaque in armos
Pendebant tereti gemmata monilia collo.
Bulla super frontem parvis argentea loris
115 *Vincta movebantur, parilique aetate. nitebant*
Auribus e geminis circum cava tempora bacae.

Das zerbrochene Gefährt des Phaethon Met. II 316—18:

Illic frena iacent, illic temone revulsus
Axis, in hac radii fractarum parte rotarum,
Sparsaque sunt late laceri vestigia currus.

Der liebliche Ort, an welchem Diana zu baden pflegte, Met. III 155—62:

155 *Vallis erat piceis et acuta densa cupressu,*
Nomine Gargaphie, succinctae sacra Dianae,
Cuius in extremo est antrum nemorale recessu,
Arte laboratum nulla. simulaverat artem
Ingenio natura suo. nam pumice vivo
160 *Et levibus tofis nativum duxerat arcum.*
Fons sonat a dextra, tenui perlucidus unda,
Margine gramineo patulos incinctus hiatus.

In ähnlicher Weise schildert Arethusa den lieblichen See mit Umgebung, in welchem sie, von der Hitze und Anstrengung ermüdet, badete, Met. V 587—91:

Invenio sine vertice aquas, sine murmure euntes,
Perspicuas ad humum, per aquas numerabilis alte
Calculus omnis erat, quas tu vix ire putares.
590 *Cana salicta dabant nutritaque populus unda*
Sponte sua natas ripis declivibus umbras.

Dann der anmutige Ort, wo Proserpina, Blumen pflückend, geraubt wurde, Met. V 385—91:

385 *Haud procul Hennaeis lacus est a moenibus altae,*
Nomine Pergus, aquae. Non illo plura Caystros
Carmina cygnorum labentibus audit in undis.
Silva coronat aquas cingens latus omne, suisque
Frondibus ut velo Phoebeos summovet ignes.
390 *Frigora dant rami, Tyrios humus humida flores:*
Perpetuum ver est.

Schliefslich sei angeführt die Schilderung der Hämonischen Bucht, der Ruhestätte der Thetis, Met. XI 229—37:

Est sinus Haemoniae curvos falcatus in arcus,
230 *Bracchia procurrunt. ubi, si foret altior unda,*
Portus erat; summis inductum est aequor arenis.
Litus habet solidum, quod nec vestigia servet,
Nec remoretur iter, nec opertum pendeat alga,
Myrtea silva subest, bicoloribus obsita bacis.
235 *Est specus in medio, natura factus, an arte,*
Ambiguum, magis arte tamen. quo saepe venire
Frenato delphine sedens, Theti nuda, solebas.

Vgl. Anhang ad III b.

IV. Lessing stellt nun auch Grundsätze über **bestimmte** Körper auf, nämlich a) über **schöne** und b) über **häfsliche**. Wie weit darf nun, das ist hier wieder die erste Frage, der Dichter dem Maler in Bezug auf Schilderung a) **schöner** Körper **folgen?** (Laok. St. XX). „Was von körperlichen Gegenständen überhaupt gesagt ist“, das ist Lessings Antwort auf diese Frage, „gilt von körperlichen schönen Gegenständen um so viel mehr“. Der Dichter hat sich also der Schilderung der Schönheit nach ihren neben einander liegenden Teilen zu enthalten.

1) Wie bei der Darstellung der Körper im allgemeinen, haben auch hier der Maler und Dichter einen Berührungspunkt, indem letzterer eine sichtbare Eigenschaft des schönen Körpers gebrauchen kann. „Auch hierin“, sagt Lessing, „ist Homer das Muster aller Muster. Er sagt: Nireus war schön; Achilles noch schöner; Helena besafs eine göttliche Schönheit. Aber nirgendwo läfst er sich in die umständlichere Schilderung dieser Schönheit ein. Gleichwohl ist das ganze Gedicht auf die Schönheit der Helena gebaut.“ Also Homer verschmäht die Schilderung und beschränkt sich auf einzelne Beiwörter. So auch Ovid. Met. V 581 sagt Arethusa von sich: *formosae nomen habebam.* Met. IV 319 heifst es von der Salmacis: *meruit formosa videri* und 310: *formosos perluit artus.* Met. VIII 26 Minos: *formosus erat.* Epist. VII (Medea an Jason) 35 sagt Medea dem Jason: *formosus eras.* Met. II 542—43: *pulcrior in tota quam Larisaea Coronis non fuit Haemonia.* Met. VII 730 Procris: *nulla formosior illa esse potest.* Met. IV 55—56: *Pyramus et Thisbe, iuvenum pulcherrimus alter, Altera quas oriens habuit praelata puellis.* Met. XII 190 Caenis: *virgo pulcherrima.* Am. I 5, 18 Corinna: *In toto nusquam corpore menda fuit* u. a. m. Vgl. Anhang ad IVa, 1.

2) Allein im Vorbeigehen, wie Lessing sagt, wird der Dichter auch wohl einen einzelnen Körperteil malen, wie Homer die „weifsen Arme“ und „schwarzen Haare“ der Helena. So auch Ovid. Da wird z. B. am Adonis Met. X 515 ff. das „schöne **Antlitz**“ gerühmt, *quam laudaret Livor quoque.* Die Nymphe Canens heifst Met. XIV 337 *rara facie* und der Perilla wird Trist. III 7, 33 zuerkannt eine *decens facies.* Dann heifst es von Lucretia, der Gattin des Tarquinius Collatinus, Fasti II 758: *facies animo dignaque parque fuit*; vgl. noch Epist. XV (bei Merkel im Anhang stehend) 21 (Phaon). An der Elegeia wird Am. III 1, 9 gerühmt der *vultus amantis* (Liebesblick). Dann spricht der Dichter von *tenerae genae* der Ariadne Ars amat. I 532 und seiner Geliebten Am. II 546. An Lucretia, der Gattin des Tarquinius Collatinus, wird hervorgehoben ihr *niveus color* und *flavi capilli* Fasti II 763; dann Met. VI 167—68 das *decorum caput* der Niobe (vgl. „des Kopfes zierliches Eirund“ Goethe H. u. D.). Epist. XV (Merkel XIX) hebt Acontius an seiner Geliebten Cydippa hervor 54—57 ihr schönes Antlitz, dann die *oculi, quibus ignea cedant sidera,* dann ihre *flavi*

crines, die *eburnea cervix*, *vultus pudentes* und *Thetidis qualis vix rear esse pedes*, während an einer anderen Stelle von Corinnas zierlichem Füfschen die Rede ist Am. III 3, 7: *pedis est artissima forma*; Am. II 5, 45 die *culti capilli* Corinnas; Met. IV 336 des Hermaphroditus *eburnea colla* und Am. I 5, 10 Corinnas *candida colla*; Met. III 420ff. des Narcissus *lumina* genannt *geminum sidus*; *dignos Baccho, dignos Apolline crines*; *impubes genae, eburnea colla, decus oris*; Met. I 497ff. der Daphne *inornati capilli*, *sideribus similes oculi* und die *oscula* (Lippen), *quae non est vidisse satis*, „von denen Apollo selbst Küsse nippen möchte"; dann schliefslich Met. VII 705 der Aurora *roseum os* (rosiger Mund) und Met. XIII 912—16 des Glaukus *color et caesaries humeros subiectaque terga tegens*.

3) „Der Dichter hat nun aber (Less. Laok. St. XXI) eine ihm eigentümliche Art, schöne Körper darzustellen." Was er nach seinen Bestandteilen nicht beschreiben kann, läfst er uns auf doppelte Weise erkennen, die das gemeinsam haben, dafs die Schönheit nicht in Ruhe erscheint, sondern in Bewegung. Diese Bewegung wird entweder an dem schönen Körper selbst sichtbar (Reiz), oder die Schönheit wird durch ihre Wirkung auf andere dargestellt. „Malet uns, Dichter", sagt Lessing, „das Wohlgefallen, die Zuneigung, die Liebe, das Entzücken, welches die Schönheit verursacht, und ihr habt uns die Schönheit selbst gemalt. Wer kann sich den geliebten Gegenstand der Sappho, bei dessen Erblickung sie Sinn und Gedanken zu verlieren bekennt, als häfslich denken? (vgl. Ovid Epist. XV 23—24; 9—11). Wer glaubt nicht die schönste, vollkommenste Gestalt zu sehen, sobald er mit dem Gefühle sympathisiert, welches nur eine solche Gestalt erregen kann? Nicht weil uns Ovid den schönen Körper seiner Lesbia (soll heifsen Corinna) Teil vor Teil zeigt, sondern weil er es mit der wollüstigen Trunkenheit thut, nach der unsere Sehnsucht so leicht zu erregen ist, glauben wir desselben Anblicks zu geniefsen, den er genofs." Lessing bezieht sich hier auf Ovid Amores I 5, 9—12:

Ecce Corinna venit, tunica velata recincta,
10 *Candida dividua colla tegente coma:*
Qualiter in thalamos famosa Semiramis isse
Dicitur et multis Laïs amata viris.

und 17—23:

Ut stetit ante oculos posito velamine nostros,
In toto nusquam corpore menda fuit.
Quos humeros, quales vidi tetigique lacertos!
20 *Forma papillarum quam fuit apta premi!*
Quam castigato planus sub pectore venter!
Quantum et quale fuit latus! quam iuvenile femur!
Singula quid referam! Nil non laudabile vidi.

Aus der sehr grofsen Zahl von Beispielen für diesen Punkt bei Ovid seien nun noch folgende herausgehoben: Am. III 10, 25—30:

Schilderung der Schönheit des Jasius durch die Liebesglut der Ceres, die sogar die weibliche Schamhaftigkeit überwindet und sie ihrer Pflicht, den Äckern den Segen der Frucht zu verleihen, vergessen macht:

25 *Viderat Iasium Cretaea diva sub Ida*
Figentem certa terga ferina manu.
Vidit, et ut tenerae flammam rapuere medullae,
Hinc pudor, ex illa parte trahebat amor.
Victus amore pudor. sulcos arere videres,
30 *Et sata cum minima parte redire sui.*

Am. I 9, 37—38 Cassandras Schönheit in dem Entzücken des Agamemnon:

Summa ducum, Atrides, visa Priameide fertur
Maenadis effusis obstipuisse comis.

Fasti IV 445—46 Proserpinas Schönheit in dem Entzücken des Pluto:

445 *Hanc videt et visam patruus velociter aufert,*
Regnaque caeruleis in sua portat equis.

Ähnlich heifst es Met. V 395—96:

395 *Paene simul visa est dilectaque raptaque Diti:*
Usque adeo est properatus amor.

Also: Sie sehen, lieben und entführen ist das Werk eines Augenblicks.

Fasti II 305—8 Omphales Schönheit in des Faunus Entzücken:

305 *Forte comes dominae iuvenis Tirynthius ibat:*
Vidit ab excelso Faunus utrumque iugo.
Vidit et incaluit, „Montana"que „numina" dixit,
„Nil mihi vobiscum est. hic meus ardor erit."

Epist. (Heroid.) XII 31—36 (Medea an Jason). Jasons Schönheit in der Liebesglut der Medea:

Tunc ego te vidi, tunc coepi scire, quis esses.
Illa fuit mentis prima ruina meae.
Et vidi et perii[1]) *nec notis ignibus arsi,*
Ardet ut ad magnos pinea taeda deos.
35 *Et formosus eras, et me mea fata trahebant.*
Abstulerant oculi lumina nostra tui.

Ähnlich spricht der Dichter von Medea Met. VII 9—13:

Concipit interea validos Aeetias ignes:
10 *Et luctata diu, postquam ratione furorem*
Vincere non poterat, „Frustra, Medea, repugnas:
Nescio quis deus obstat" ait, „mirumque, nisi hoc est,
Aut aliquid certe simile huic, quod amare vocatur."

Sie sträubt sich nun zwar gegen diese Empfindung und hat sie niedergekämpft, da facht dieselbe der erneute Anblick Jasons wieder an 76—78 (resp. 83):

---

[1]) Vgl. Schiller, die Jungfrau von Orleans IV 1:
Warum mufst' ich ihm in die Augen sehn!
Die Züge schaun des edlen Angesichts!
„Mit deinem Blick fing dein Verbrechen an u. s. w.

Et iam fortis erat, pulsusque recesserat ardor:
Cum videt Aesoniden, extinctaque flamma revixit.
Erubuere genae, totoque recanduit ore etc.

Epist. (Heroid.) XIX (bei Merkel XVIII. Hero an Leander) 15 bis 18 Leanders Schönheit in der Liebe der Hero:

15 *His mihi summotae, vel si minus acriter urar,*
Quod faciam superest praeter amare nihil.
Quod superest, facio. teque, o mea sola voluptas,
Plus quoque, quam reddi quod mihi possit, amo.

Trist I 6, 2—4 spricht der Dichter von seiner eigenen Gattin und versichert, dafs seine Liebe zu ihr in seinem Herzen aufs festeste hafte, und erreicht für unsere Vorstellung von ihrem Aussehen dasselbe wie oben:

Nec tantum Clario Lyde dilecta poetae, (Antimachus)
Nec tantum Coo Bittis amata suo est, (Philetas)
Pectoribus quantum tu nostris, uxor, inhaeres,
Digna minus misero, non meliore viro.

Ebenso, wenn er Trist. III 3, 15—24 den Gedanken erneuert, dafs ihr Bildnis nicht Tag, nicht Nacht von ihm weiche:

Te loquor absentem, te vox mea nominat unum:
Nulla venit sine te nox mihi, nulla dies.

Denselben Gegenstand finden wir behandelt: Trist. IV 3, 15—20. Trist. IV 6, 45—46. ex Ponto I 8, 31—32.

Sehr grofs ist auch die Zahl der Beispiele hierfür in den Metamorphosen. Greifen wir folgende heraus. Wie grofs müssen wir uns die Schönheit Callistos denken, wenn Jupiter, der Götterkönig, von ihrem Anblick sofort entzückt ist und ihrer begehrt Met. II 409—10:

Dum redit itque frequens, in virgine Nonacrina
410 *Haesit, et accepti caluere sub ossibus ignes*

und wenn er um den Preis selbst vor einer Scene mit seiner eifersüchtigen Gattin nicht zurückschreckt 422—24:

Jupiter ut vidit fessam et custode vacantem,
„Hoc certe coniunx furtum mea nesciet“ inquit:
„Aut si rescierit, — sunt o sunt iurgia tanti.“

Met. IV 675—79 Andromedas Schönheit in dem Entzücken des Perseus, der bei ihrem Anblick in Selbstvergessenheit fast vergafs, die Flügel zu regen:

675 *trahit inscius ignes*
Et stupet et visae correptus imagine formae
Paene suas quatere est oblitus in aëre pennas.
Ut stetit, „O“, dixit, „non istis digna catenis
Sed quibus inter se cupidi iunguntur amantes etc.

Met. VI 455 ff. Die Schönheit Philomelas in der Liebeswut und wollüstigen Trunkenheit des Tereus. Gleich bei ihrem Anblick flammt seine Leidenschaft auf (455: *exarsit conspecta virgine*). Wie sie dann bei der Bitte um Gewährung ihres Wunsches, ihre Schwester Procne zu besuchen, den Vater umarmt, betrachtet Tereus lüstern alle ihre Bewegungen 478—82:

Spectat eam Tereus, praecontrecta'que videndo,
Osculaque et collo circumdata bracchia cernens
490 *Omnia pro stimulis facibusque ciboque furoris*
Accipit, et quotiens amplectitur illa parentem,
Esse parens vellet, — neque enim minus impius esset.

Ja selbst nachdem alles zur Ruhe gegangen, findet er keine Ruhe 490—93:

490 *in illa*
Aestuat. et repetens faciem motusque manusque
Qualia vult fingit quae nondum vidit. et ignes
Ipse suos nutrit, cura removente soporem.

Und als sie dann beide die Seefahrt angetreten, 513—15:

„Vicimus!" exclamat, „mecum mea vota feruntur!"
Exultatque et vix animo sua gaudia differt
515 *Barbarus, et nusquam lumen detorquet ab illa* etc.

In ähnlicher Weise wird Fasti II 761—66 das Entzücken, die wollüstigen Gedanken und das unwiderstehliche Begehren des Sextus Tarquinius nach der Gattin des Tarquinius Collatinus und somit deren hervorragende Schönheit und bestrickender Reiz gemalt:

Interea iuvenis furiatos regius ignis
Concipit, et caeco raptus amore furit.
Forma placet, niveusque color, flavique capilli,
Quique aderat nulla factus ab arte decor:
765 *Verba placent et vox, et quod corrumpere non est:*
Quoque minor spes est, hoc magis ille cupit etc.

Weitere zahlreiche Beispiele im Anhang ad IVa, 3.

4) Für den Fall, dafs der Dichter auch bei der Darstellung schöner Körper zuweilen auf das Gebiet des Malers übergeht, wenn es ihm nicht darauf ankommt zu malen; wenn er es nur mit dem Verstande seiner Leser zu thun hat, nur deutliche und vollständige Begriffe geben will; es ihm mehr an der Auseinandersetzung der Teile als an dem Ganzen gelegen ist, — für diesen Fall meine ich auch Beispiele bei Ovid gefunden zu haben. Besonders treffend ist Am. III 3, 1—10. Der Dichter ist von seiner Geliebten hintergangen, sie hat ihm die Treue gebrochen, und er hat nun gemeint, dafs die Götter den Meineid an ihr hätten rächen müssen. Und doch hat sich, wie er nun prüft und findet, an ihrem Aussehen und ihrer Gestalt nichts geändert:

Esse deos i, crede! fidem iurata fefellit,
Et facies illi, quae fuit ante, manet.
Quam longos habuit nondum periura capillos,
Tam longos, postquam numina laesit, habet.
5 *Candida candorem roseo suffusa rubore*
Ante fuit. niveo lucet in ore rubor.
Pes erat exiguus. pedis est artissima forma.
Longa decensque fuit. longa secensque manet.
Argutos habuit, radiant ut sidud ovelli,
10 *Per quos mentita est perfida saepe mihi.*

Hierher gehört auch Met. XII 408—15 (die Centaurin Hylonome). Dann Ars amat. III 133—58, wo der Dichter den Mädchen

Anweisung giebt für Haltung und Aussehen, für Einfachheit und Sauberkeit, Ordnung des Haares und Handhaltung u. s. w. Ebenso für die Wahl der Farbe in der Kleidung Ars amat. III 185—92; für die Art des Sprechens und Gestikulationen Ars amat. III 275—76 (vgl. 262ff.); für das Lachen Ars amat. III 282—86; für die Körperhaltung beim Gehen 298—300; für die Haltung des Gewandes 307—10; für die Haltung des Körpers beim Tanze 310—50; und noch für vieles andere; denn die Ars amat. enthält von solchen Vorschriften und Weisungen eine grofse Menge.

Die zweite Klasse von Körpern besonderer Art, von denen Lessing im Laokoon (St. XXIII) spricht, sind die häfslichen Körper (b), und er stellt nun den Grundsatz auf, dafs es dem Dichter gestattet ist, häfsliche Körper nach ihren einzelnen Teilen zu schildern. Denn beim Dichter höre Häfslichkeit gleichsam auf, häfslich zu sein, weil durch die Aufzählung ihrer Elemente die Wirkung der Häfslichkeit gehindert werde. Da er sie also an sich garnicht malen könne, diene ihm diese Schilderung nur zu bestimmten Zwecken, um gewisse gemischte Empfindungen hervorzubringen und zu verstärken, nämlich 1) die gemischte Empfindung des Lächerlichen und 2) die gemischte Empfindung des Schrecklichen, und zwar mit dem Unterschiede, dafs unschädliche Häfslichkeit lächerlich werden könne, schädliche Häfslichkeit aber allezeit schrecklich sei. Als Beispiel für den ersten Fall (1) kann angeführt werden Met. XIII 839—53. Polyphem ruft dort die von ihm geliebte Galatea an und empfiehlt sich ihr zum Gemahl, indem er seine Persönlichkeit schildert. Zur Erzeugung der gemischten Empfindung des Lächerlichen trägt hier auch noch bei „die Übereinstimmung dieser Häfslichkeit mit seinem Charakter, der Widerspruch, den beide der Idee nach machen, die er von seiner Wichtigkeit hegt“, wie es schon 40—41 zu lesen ist. 839—52 heifst es:

Iam, Galatea, veni, nec munera despice nostra.
840 *Certe ego me novi liquidaeque in imagine vidi*
Nuper aquae. placuitque mihi mea forma videnti.
Aspice, sim quantus. non est hoc corpore maior
Iuppiter in caelo. nam vos narrare soletis
Nescio quem regnare Iovem. coma plurima torvos
845 *Prominet in vultus, umerosque, ut lucus, obumbrat.*
Nec mihi quod rigidis horrent densissima saetis
Corpora, turpe puta. turpis sine frondibus arbor,
Turpis equus, nisi colla iubae flaventia velent.
Barba viros hirtaeque decent in corpore saetae.
850 *Unum est in media lumen mihi fronte, sed instar*
Ingentis clipei. Quid? Non haec omnia magno
Sol videt e caelo? Soli tamen unicus orbis.

Demselben Zwecke dient Met. XIII 764—69, wo ebenfalls Polyphem Gegenstand der Darstellung ist, und Fasti III 749—60, wo der häfsliche Silen wegen seiner Gier nach Honig geprellt wird.

Auch für den zweiten Punkt (2), dafs schädliche Häfslichkeit

die gemischte Empfindung des Schrecklichen erzeugt, finden wir in Ovids Gedichten Beläge. Wenn uns z. B. des Polyphem Häfslichkeit oben, weil zunächst unschädlich, lächerlich erscheint, so wird sie im Verlauf schrecklich; denn er tötet aus Eifersucht den Acis. Met. XIII 882—84:

Insequitur Cyclops partemque e monte revulsam
Mittit et extremus quamvis pervenit ad illam
Angulus is montis, totum tamen obruit Acin.

Eie anderes Beispiel bietet die Invidia Met. II 775—82 und der Windgott Notus Met. I 264—67.

V. Das Ekelhafte schliefslich (Less. Laok. St. XXV) ist in Bezug auf Nachahmung dem Häfslichen ähnlich; an und für sich, wie dieses, weder ein Gegenstand der Poesie noch der Malerei, dient es ebenfalls dazu, die Empfindungen des Lächerlichen und Schrecklichen zu erregen und zu verstärken. Vorstellungen der Würde werden durch das Ekelhafte lächerlich. Das Schreckliche aber vermischt sich noch inniger mit dem Ekelhaften. Das Schreckliche des Hungers läfst sich nur durch das Ekelhafte darstellen, da der Dichter das Gefühl des Hungers in uns nicht erregen kann. Für letzteres führt Lessing selbst das Beispiel der Fames aus Ovid Met. VIII 799—812 an. Andere Beispiele aus Ovid sind Met. VI 387—91 der durch Apollo bestrafte Marsyas:

Clamanti cutis est summos direpta per artus:
Nec quidquam nisi vulnus erat. cruor undique manat,
Detectique patent nervi, trepidaeque sine ulla
390 *Pelle micant venae. salientia viscera possis*
Et perlucentes numerare in pectore fibras.

Met. XIV 168 ist die Rede von den *fluidos humano sanguine rictus* des Polyphem (vgl. 187—213), und dann erzählt 197ff. Achaemenides, der durch einen unglücklichen Zufall bei der Abfahrt des Odysseus und seiner Gefährten auf der Insel der Cyklopen zurückgeblieben war, von Polyphem Folgendes:

Me luridus occupat horror
Spectantem vultus etiamnum caede madentes
Crudelesque manus et inanem luminis orbem,
200 *Membraque et humano concretam sanguine barbam.*

Vgl. Met. XIII 865—67 der ekelhafte Tod des Acis durch Polyphem.

Met. IV 481—84: Tisiphone rüstet sich, um Jno und Athamas in Raserei zu versetzen:

Tisiphone madefactam sanguine sumit
Importuna facem, fluidoque cruore rubentem
Induitur pallam, tortoque incingitur angue
Egrediturque domo.

Vgl. Met. IV 453—54 die Erinnyen.
Vgl. Anhang ad V.

So finden wir die von Lessing aufgestellten Gesetze durch die Praxis des Ovid bestätigt resp. diese jenen entsprechend. Dies zu zeigen und damit vielleicht die Anregung zu geben, dafs Ovids Gedichte in diesem Sinne berücksichtigt werden, war meine Absicht. Sollte diese Zusammenstellung dazu das Mittel bieten, weil sie einem oder dem anderen Mühe erspart, so würde sie ihren Zweck erfüllt haben.

Anhang.

Ad I. Met. I 5—88 Die Schöpfung der Welt (dasselbe Ars amat. II 467—74. Fasti I 105—10). Met. I 151—62 Kampf der Giganten gegen die Götter etc. Met. I 177 ff. Der Götterrat unter dem Vorsitz des Jupiter. Met. I 291—312 Die Erde während der Sintflut; 343—48 die Erde beim Schwinden der Sintflut. Met. I 416—51 Entstehung der Tiere aus dem Schlamm, z. B. des Drachens Python. Met. II 112—121 Der Anbruch des Morgens und die Zurüstung Phaethons zur Fahrt, 150—60 seine Abfahrt. Met. II 201—216 f. Die Rosse des Sol brechen aus der Bahn — der Weltbrand. 311—15 und 319—22 Phaethons Tod und Sturz. Met. II 787—801 Invidias Ausgang, um die Aglauros mit ihrem Gifte zu verderben. Met. III 106—10 Entstehung der Gewaffneten aus den von Kadmus gesäten Drachenzähnen. Met. III 206—50 Actaeon wird von seinen Hunden zerrissen. Met. III 708—31 Des Pentheus grausamer Tod. Met. IV 336—46. 353. 358—72 Salmacis und Hermaphroditus. Met. IV 486—509 Tisiphone macht Athamas und Ino wahnsinnig. Met. IV 512—19 Athamas tötet im Wahnsinn seinen Sohn Learchus. Met. IV 519—30 Ino stürzt sich mit Melicertes ins Meer. Met. IV 688—94 das Ungeheuer, das die Andromeda verschlingen soll, naht zum Kampfe mit Perseus. Met. IV 706—34 Kampf des Perseus mit ihm. Met. V 30—199 Kämpfe bei der Hochzeit des Perseus und der Andromeda. Met. V 379—84 Cupido wählt und schiefst einen Pfeil auf Pluto, um Liebe zu Proserpina in ihm zu erwecken. Met. V 391—95 Proserpina mit ihren Gespielinnen beim Blumenlesen. Dasselbe Bild und dazu ihre Entführung Fasti IV 425—44 und 445—54. Met. V 471—77 Ceres beim Anblick des Gürtels ihrer Tochter in der Quelle Cyane. Met. V 477—86 Ceres vernichtet im Zorn den Ackerbau. Met. V 592—98 Arethusa von Alpheios überrascht. Met. VI 53—70 Athenes und Arachnes Wettstreit im Weben. Met. VI 221—65 Niobes Söhne von Apollo erschossen. Met. VI 276—85 Niobe nach dem Tode ihrer Söhne. Met. VI 286—301 Niobes Töchter von Diana getötet. Met. VI 370—81 Die in Frösche verwandelten lycischen Bauern. Met. VII 100—143 und 149—53 Jason erfüllt mit Medeas Hülfe die Bedingungen für die Erwerbung des goldenen Vliefses. Met. VII 339—49 Tötung des Pelias durch seine Töchter. Met. VII 523—613 Die Pest auf Aegina. Met. VII 765—87 Die Jagd des Lailaps, des Hundes des Cephalus. Met. VIII 195—235 Daedalus und Icarus (des Daedalus Arbeit — des Knaben Spiel — Flugprobe — Ausflug — Verhängnis). Dasselbe Gemälde Ars amat. II 65—96. Met. VIII 282, 290—99 (vgl. 338—39, 356) Die durch den Calydonischen Eber angerichtete Verwüstung. Met. VIII 329—423 Die Calydonische Jagd. Met. VIII 511—25 Meleagers Todesqualen. Met. VIII 535—40 Trauer der Schwestern Meleagers. Met. VIII 637—88 Bewirtung des Jupiter und Merkur durch Philemon und Baucis. Met. IX 31—84 Kampf des Achelous und Herakles. Met. IX 159—74 Hercules von dem giftigen Gewande gepeinigt und 204—18 sein Wüten gegen Lichas. Met. X 86—105 Des Orpheus Gesang und seine Wirkung; vgl. dazu Fasti II 83—94 Arion und die Wirkung seines Gesanges und 95—118 seine Fahrt und Tod (vgl. Schlegel, Arion). Met. X 176—95 Diskuskampf des Apollo und Hyacinthus. Met. XI 44—49 Allgemeine Trauer um den Tod des Orpheus. Met. XI 174 ff. Bestrafung des Midas. Met. XI 366—75 Ein

Wolf in den Herden des Peleus wütend Met. XI 474—77 Des Ceyx Abfahrt zur See. 478—572 Sturm und Schiffbruch des Ceyx. Met. XI 618—21 Erwachen des Schlafgottes. Met. XII 210 ff. Kampf der Centauren und Lapithen. Met. XIII 39—63 Thätigkeit der Fama, ihre Wohnung und deren sonstige Bewohner. Met. XIII 124—27 Des Odysseus Auftreten in seinem Streite mit Ajax um die Waffen des Achilles. Met. XIV 253—61 Empfang der Gesandten des Odysseus am Hofe der Circe. Met. IV 397—412 Circes Zauber zur Verwandlung der Begleiter des Picus. Met. XIV 623—92 Vertumnus und Pomona und des ersteren Werben um diese. Met. XIV 701—15 Des Iphis Werben um Anaxarete. Met. 506—29 des Hippolytus Tod. Met. XV 669—74 Erscheinung des Aeskulap als Schlange. — Amores III 5, 2—30 Ein Traumgesicht Ovids (von der weifsen Kuh und der Krähe). — Epist. VI (Hypsipyle an Jason) 65—74 Jasons Abfahrt von Lemnos. — Remed. amoris. 593—604 Phyllis des nicht rechtzeitig wiederkehrenden Demophoon in Verzweiflung harrend. Fasti I 393—400 Erscheinen der Götter zum Feste des Bacchus. Fasti I 559—78 Kampf des Herakles und Cacus. Fasti II 205—36 Kampf und Tod der Fabier an der Cremera. Fasti II 491—504 Entrückung des Romulus in den Himmel. Fasti II 645—54 Ein Opfer für den Gott Terminus. Fasti III 523—40 Das Fest der Anna Perenna. Fasti III 725—60 Silen geprellt. — Trist. I 2, 19—32 und 45—50 Ein Seesturm bei Ovids Fahrt nach Tomi. Trist. I 3 (mit Ausschlufs nur weniger Verse) Ovids Abschied von seinen Freunden, seinem Hause und seiner Gattin. Trist. III 9, 7—32 Der Argonauten Flucht mit Medea. Trist. III 10, 51—66 Zustände im Lande der Verbannung Ovids. Trist. IV 2, 1—16 und 47—56 Die Festlichkeiten zu Ehren des Triumphs der Cäsaren, die in den Kampf zur Rache für die Varusschlacht ausgezogen waren (ein in der Phantasie des verbannten Dichters in Erinnerung an frühere Feste der Art entstandenes Bild). Trist. IV 4, 70—82 Drohende Opferung und Befreiung des Orest und Pylades durch Iphigenie; vgl. ex Ponto III 2, 65—96; ex Ponto II 1, 19—47 Der dem Caesar Germanicus für den Sieg über die Dalmatier bewilligte Triumph (vgl. oben Trist. IV 2, 1—16), wie ihn Ovid in seiner Phantasie sich ausmalt. (Thatsächlich waren ihm überhaupt nur die Insignien des Thriumphes bewilligt, und die Abhaltung der Feste wurde verhindert, weil bald darauf die Nachricht von der Niederlage des Varus in Rom eintraf.) Wahrscheinlich ist derselbe Triumph gemeint ex Ponto III 4, 99—112. ex Ponto III 3, 5—20 Ovids Traum von der Erscheinung des Amor. ex Ponto IV 7, 21—24 und 35—48 Wiedereroberung einer Stadt in Thracien durch Vestalis. — Halieutica 53—57 der Löwe im Kampfe gegen seine Angreifer und 75—81 Hunde auf der Verfolgung eines Feindes.

Aufserdem ist ohne Zweifel hierher zu rechnen die Mehrzahl der Verwandlungen, welche uns der Dichter in seinen „Metamorphosen" vorführt; mit Ausschlufs natürlich derjenigen, wo mehr das Resultat als der Prozefs der Verwandlungen gegeben wird, und einiger, die man vielleicht mit Recht unter IIa rechnen könnte.

Ad IIa. Procne legt zum Bacchusfest ihren Putz an: Met. VI 590—93. — Philomela wird verkleidet, um aus dem Kerker geführt zu werden: Met. VI 598—99. — Pygmalion legt seiner Statue Kleidung und Schmuck an: Met. X 263—66. — Hercules legt die Gewandung Omphales an: Fasti II 317—24 und Omphale die des Hercules: 325—26.

Ad IIb. Met. I 168—76 Die Milchstrafse. Met. I 568—76 Der Hain des Flufsgottes Peneus. Met. VIII 630—36 Das Haus des Philemon und der Baucis. Met. VIII 550—557 Der reifsende Achelousflufs; vgl. dazu 583—89. Met. X 644—48 Ein der Venus heiliger Ort auf Cypern. Met. XIII 681—701 Der von Anius dem Aeneas geschenkte Mischkrug. Met. XIV 51—54 Sitz der Scylla. Met. XIII 924—30 Der Ort, wo der Fischer Glaukos seine Netze zu trocknen pflegte. Met. XIV 512—26 Ein wilder Ölbaum in einer Grotte in Messapien. Met. XV 295—300 Ein Berg in der Ebene bei Trözen. Met. IV 432—45 Hinabstieg zur Unterwelt; dasselbe Met. VII 409—15. Met. IV 456—63 Die Unterwelt; vgl. dazu Am. II 6, 49—62. — Trist. I

10, 1—12 Das Schiff, welches Ovid zur Überfahrt nach Tomi benutzt. — Am. III 13, 7—22 (28) Der Hain der Juno zu Falerii.

Ad IIIa. Met. XII 380—82. Met. I 7. Met. V 80. Met. VII 468. VIII 630. XI 359—60. XII 357. XIV 514—15. XIII 778—79. XIII 900—901. Epist. XII 67—70. Am. III 1, 1. II 6, 49—50. Met. XII 458—60. III 52—54. II 873—75. VIII 317—20. XIV 343—45. Fasti I 553—54. Met. VI 34—36. Fasti II 309—12. Ars amat. I 529—30. Trist. I 3, 90. Met. I 335. II 12—13. VII 150—51. X 53—54. VIII 562—64. IX 103—4. VIII 329—30. X 691—92. ex Ponto I 8, 11—12. Am. III 1, 1—3. Epist. XVI (XV bei Merkel) 51—54 (ed Loers, Cöln bei Dumont-Schauberg; bei Merkel fehlen 39—142).

Ad IIIb. Met. VII 554—60 Die von der Pest auf Aegina Befallenen. Met. IX 397—99 Der verjüngte Iolaus. Met. XI 651—56 Der Traumgott in Ceyx' Gestalt, der Gattin desselben erscheinend. Met. XII 393—403 Der Centaur Cyllarus. Met. XIII 960—63 Der Fischer Glaukos sieht sich mit Staunen in einen Meergott verwandelt. Met. XIV 643—57 Vertumnus in verschiedenen Gestalten sich der Pomona empfehlend. Met. XIII 73—74 Odysseus auf der Flucht (von Ajax geschildert). Met. XIV 322—23 Des Picus Gestalt (Hinweis auf ein Portrait). Met. XV 653—56 Aeskulap. Er erscheint, in seiner Gestalt übereinstimmend mit einer Statue von ihm. — Epist. IV (Dejanira an Herakles) 55—66 Herakles im Dienste der Omphale, von Dejanira geschildert. Epist. X (Ariadne an Theseus) 135—40 Ariadne, nachdem Theseus sie auf Naxos verlassen. Epist. XV (Sappho an Phaon) 72—77 Sappho in Trauer. — Trist. IV 2, 26—45 Der in des Dichters Phantasie entstandene Triumphzug der Cäsaren und speziell die Persönlichkeiten darin. Trist. V 7, 13—20 (vgl. 49—50) die Geten und Sarmaten in Ovids Verbannungsort; vgl. Trist. III 10, 19—22. — Am. III 1, 11—14 Die Tragoedia. Trist. IV 6, 41—42 Ovids in der Verbannung verändertes Aussehen; vgl. ex Ponto I 4, 1—4. — Met. II 63—71 und 78—83 Die Bahn des Sol mit ihren Schrecknissen und Gefahren; dazu 129—33. Met. II 1—32 Sols glänzender Palast und seine Umgebung. Met. II 195—97 Der Ort, wo Phaethon die Herrschaft über das Gefährt verlor. Met. II 514—17 Die Stelle am Himmel, wohin Juno die Callisto als Sternbild zu versetzen gedenkt. Met. II 453—56 Die liebliche Stätte, an welcher Diana mit ihren Dienerinnen zu baden pflegte. Met. III 708—9 Der Ort, wo Pentheus der Bacchusfeier zuschaute und selbst erschaut wurde. Met. III 19—23 Die Stärke, welcher Cadmus als der ihm vom Orakel bezeichneten folgte. Met. III 31—34 Die Schlange des Cadmus und 28—31 deren Aufenthalt (Wald und Grotte). Met. III 407—12 Die klare und durch liebliche Umgebung gezierte Quelle, in welcher Narcissus sich sah. Met. IV 89—90 Der Baum, unter welchem Pyramus und Thisbe sich zu treffen verabredeten. Met. IV 432—35 Hinabstieg zur Unterwelt. Met. IV 525—27 Der Fels, von welchem Ino mit Learchus sich ins Meer stürzte. Met. IV 297—300 Quelle der Salmacis. Met. V 264—68 Die Quelle Hippocrene. Met. V 385—91 Der Ort, wo Proserpina Blumen pflückend geraubt wurde. Met. VIII 282—89 Der furchtbare Calydonische Eber. Met. VIII 334—37 Das Thal, in welchem der Calydonische Eber hervorbrach (ein rechter Versteck, aus dem er plötzlich den Jäger überraschen konnte). Met. VIII 159—68 Das Labyrinth auf Kreta. Met. IX 334—35 Ort in Trachis, wo Driope verwandelt ward. Met. X 86—88 Ort, wo Orpheus sang. Met. XI 150—52 Der Tmolus-Berg. Met. XV 807—14 Archiv der Schicksalsakten. Trist. I 10, 15—42 Der Weg nach des Dichters Verbannungsorte. Am. III 5, 1—8 Ein lieblicher Ort, wohin der Dichter im Traum sich geführt sieht. ex Ponto I 8, 33—48 Ein Bild Roms, in der Phantasie des Dichters entstanden, im Gegensatz zu seinem Verbannungsorte. Trist. III 1, 27—35 Ovids Buch, die Tristia, kommt nach Rom und wird dort auf seinen Wunsch zurechtgewiesen über den Weg zum Hause des Jupiter (Augustus). ex Ponto III 2, 49—54 Der Tempel in Tauris, wie er noch damals erkennbar war. ex Ponto IV 7, 7—12 Das Land am schwarzen Meere. Am. II 16—10 Das gesunde Sulmo. ex Ponto III 1, 11—30 Das Land der Verbannung Ovids. Er will damit beweisen, ein wie trauriger Aufenthalt es ist, und wie berechtigt

sein Wunsch, wenigstens einen anderen Verbannungsort zu erhalten; vgl. ex Ponto IV 7, 5—12. Fasti V 207—22 Der Flora (Chloris) behagliches Heim und Feld ihrer Thätigkeit.

Ad IVa, 1. Met. 851 Jupiter (*formosus*). Met. VI 167 Niobe (*formosa*). Met. VII 732 Procris (*decor*). Met. X 266 Pygmalions Statue (*formosa*). Met. XIII 753 Acis (*pulcher*). Met. XII 406 Hylonome (*qua nulla decentior*). Am. II 5, 42 Corinna (*nunquam casu pulchror*). Met. IV 9 Dejanira (*pulcherrima*). Met. IV 205 Die Oceanide Perse oder Perseis (*pulcherrima*). Met. IV 209 ff. Leucothea (*formosissima*); vgl. noch Met. II 724 (Herse); Epist. XVIII (bei Merkel XVII) 73 (Hero). Met. VI 452 (Philomela). Met. V 449 (Athis). Met. XI 301 (Chione). Met. X 247—48 (Statue des Pygmalion). Met. II 732 (Mercurius). Met. II 572 (Tochter des Coroneus). Trist. III 7, 35 (Perilla). Am. III 1, 9 (Elegeia). Met. XIV 685 (Vertumnus). Met. IX 269 (Herakles).

Ad IVa, 3. Fasti V 195—202 Schönheit der Chloris in dem Entzücken des Zephyrus. Fasti III 21 Schönheit der Vestalin Ilia in der Liebe des Mars. Fasti I 415—420 Schönheit der Nymphe Lotis in der Sehnsucht des Priapus nach ihr. Epist. VIII (Dido an Aeneas) 23—24 Schönheit des Aeneas in der Sehnsucht Didos. Epist. XVI (bei Merkel XV, bei letzterem fehlen übrigens 39—142) Helenas Schönheit in der Liebesglut des Paris 35 ff. 97—98 und 133—34 (eine ganz vortreffliche Schilderung ihrer Schönheit). Epist. XVI (bei Merkel XV) 93—96 Des Paris Schönheit in dem Begehren vieler Mädchen, sterblicher und unsterblicher. Met. I 490—502 und 543—44 Daphnes und Coronis' Schönheit in dem Entzücken Apollos. Met. I 588—600 Schönheit der Tochter des Inachus in der Liebe des Jupiter. Met. II 569—76 Schönheit der Tochter des Coroneus in dem Begehren vieler Freier und in dem Entzücken des Meergottes. Met. II 858—59 Schönheit des Jupiter-Stieres in dem Entzücken der Europa. Met. II 711—29 Schönheit der Herse, Entzücken des Mercurius. Met. III 353. 370—77; 416—31 Schönheit des Narcissus, Begehren vieler (z. B. der Echo, seiner selbst). Met. IV 62 Pyramus und Thisbes Schönheit: *ex aequo ardebant mentibus ambo*. Met. IV 194—211 Leucothea, Tochter des Orchamus, Entzücken des Apollo, vgl. X 167—73: Hyacinthus' Schönheit, Entzücken Apollos. Met. IV 316—17 ff. 323—28. 347 bis 352 Schönheit des Hermaphroditus, Liebe der Salmacis. Met. V 598—606 Schönheit Arethusas, Entzücken des Alpheus. Met. VI 681—85 Schönheit der Procris und Orithyia, Liebe des Cephalus und Boreas; vgl. Met. VII 704—8 und 726—33, Met. VIII 23—42 Schönheit des Minos, begehrliches Betrachten der Scylla, der Tochter des Königs von Megara. Met. IX 10 Dejaniras Schönheit: *multorum fuit spes invidiosa procorum*. Met. VIII 323—27 Atalantes Schönheit, Entzücken Meleagers. Met. IX 555—65 Die Schönheit des Caunus im Entzücken der Byblis. Met. X 81—81 Schönheit des Orpheus im Begehren der Frauen. Met. X 155—75 Schönheit des Ganymed in der Zuneigung des Zeus. Met. X 249. 252—53 Schönheit der Statue Pygmalions in seinem Entzücken. Met. X 315—17 Myrrhas Schönheit im Begehren der Fürsten des Orients. Met. X 529—32 Des Adonis Schönheit in der Liebe der Venus. Met. X 573—86 Atalantes Schönheit in der Liebe des Hippomenes und umgekehrt (vgl. Met. X 609—15). Met. XI 311—306 Chiones Schönheit in dem Begehren der Tausende von Freiern, speziell des Apollo und Mercurius. Met. XII 191 Der Caenis Schönheit in dem Begehren vieler Freier. Met. XII 217—18 Hippodamias Schönheit in dem beneideten Besitz derselben, der dem Pirithous ward. Met. XII 404—5 des Centauren Cyllarus Schönheit in dem Begehren vieler Mädchen seines Geschlechts; vgl. 407—8. Met. XIII 735 Scyllas Schönheit: *hanc multi petiere proci*. Met. XIII 750—58 Acis von Galathea und sie von dem Cyklopen geliebt; vgl. 40—41. 761—62. 867—69. Met. XIII 904—8 Scylla und Glaukos von einander entzückt; vgl. 912—15. Met. XIV 25—36 Circe findet an Glaukos besonderes Wohlgefallen; ebenso Met. XIV 349—51 an Picus. Met. XIV 132—36 Schönheit der cumäischen Sibylle im Wohlgefallen des Apollo. Met. XIV 327—32 Picus von den Nymphen begehrt. Met. XIV 332—38 Des Picus und der Canens gegenseitiges Gefallen. Met. XIV

637—42 Pomonas Schönheit in der Liebe der Satyre, Pane, des Silvanus und Vertumnus; vgl. 667—834 und 770—71. Met. XIV 698—700 (vgl. 724 bis 728) Anaxaretes Schönheit in der Leidenschaft des Iphis für sie. Epist. XX (bei Merkel XIX) 42. 47—60 Der Cydippe Schönheit in dem Entzücken des Acontius. Epist. IV 67—84 Hippolyts Schönheit in dem Entzücken der Phaedra. Trist. III 8, 10 Die Gattin Ovids in seiner Liebe. Am. II 5, 33—50 Die Schönheit Corinnas in der leidenschaftlichen Liebe Ovids. — Wie schon hier an verschiedenen Stellen besonders auch in der zuletzt angeführten, neben der Schilderung der Schönheit durch die Liebe, das Entzücken u. s. w. dieselbe auch durch ihre Bewegung d. h. durch den Reiz dargestellt ist, so findet letzteres an anderen Stellen ganz besonders statt: Epist. IV 72 (Hippolyt). Ars. amat. I 332 (Ariadne, von Theseus verlassen). Met. IV 330 ff. (Hermaphroditus); vgl. 348. 354. Met. X 292—94 (Pygmalions Statue). Met. IV 681—84 (Andromeda). Met. V 583—84 und 595 f. (Arethusa). Met. X 590 ff. (Atalante). Fasti II 755 ff. (Die Gattin des Tarquinius Collatinus). Met. VI 167—68 (Niobe).

Ad V. Met. XIII 560—63 Hecuba nimmt blutige Rache an Polymestor, dem Mörder ihres letzten Sohnes Polydorus. Met. IV 167—74 Hercules, nachdem er das von Dejanira ihm übersandte vergiftete Gewand angelegt. Met. XII 238—40 Scene aus dem Kampf der Centauren und Lapithen, Tod des Eurytus durch Theseus. Met. XII 252—57 Tod des Celadon und Amycus. Met. XII 265—70 Tod des Gryneus. Met. XII 339—40 Tod des Dictys und Met. XII 386—92 Tod des Dorylas. Fasti I 555—58 Die Höhle des Cacus; vgl. Met. II 708 ff. Des Pentheus Tötung.

Danzig. E. Plaumann.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

1) A. Führer, Vorschule für den ersten Unterricht im Lateinischen. Nach der kleinen lateinischen Sprachlehre und dem Übungsbuche von F. Schultz unter Mitwirkung desselben bearbeitet. II. Übungsstoff und Wörterverzeichnis. Zweite Auflage. Paderborn, F. Schöningh, 1891. VI u. 103 S. 0,80 M.

Die zusammenhängenden Stücke sind in der neuen Auflage vermehrt und Einzelheiten nach der Versicherung des Verfassers fast auf jeder Seite geändert und gebessert worden. Künftig sind noch manche ungewöhnliche Wendungen wie *splendidissimam victorium reportaverunt* (S. 34), *posco ut* (S. 63), *a Pyrrho auxilium rogaverunt* (S. 81) zu entfernen; auch für *ad Alliam fluvium, Agamemno rex, bellum contra Romanos gerere* (S. 34, 54, 81) empfiehlt es sich *ad flumen Alliam, rex Agamemno, bellum cum Romanis gerere* zu setzen. *Deabus* sollte aus der Überschrift S. 23 verschwinden samt der entsprechenden Regel in der Vorschule I § 11 (vgl. Ztschr. f. d. Gymn.-W. 1891 S. 125). Auffallend ist, dafs der passive Imperativ immer noch zur Einübung gelangt[1]). Verwerflich sind auch Sätze wie *omnes obtemperanto* (S. 34) statt *obtemperent*. Mit dem Gerundium (S. 34, 42, 67) möge man den Sextaner verschonen.

2) H. Weber, Lateinische Elementar-Grammatik. 1. Teil: Formenlehre bearbeitet von R. Flex. Zweite, verbesserte Auflage. Gotha, F. A. Perthes, 1890. XVI u. 196 S. 2 M.

Das Buch enthält eine Elementarlehre (S. 1—4), eine Formenlehre (S. 4—142) und eine Satzlehre (S. 143—192), und zwar

[1]) Wenn Weisweiler (Gymnasium 1892 Sp. 127) den Imperat. Pass. in meiner Schulgrammatik vermifst mit dem Bemerken, der Schüler habe ein Recht zu erfahren, wie die fehlende Rubrik auszufüllen sei, die Form müsse gegeben werden, wie sie in der ausgewachsenen Sprache gelautet habe, so ist darauf zu erwidern, dafs der Imperat. Pass. mit passiver Bedeutung in keiner Periode der Sprache gebräuchlich war. Mir steht überhaupt nur ein einziges Beispiel zu Gebote, *tollitor* in der lex regia bei Festus (Bruns Fontes[3] S. 8); sonst finde ich auch in den Gesetzen dafür den Konjunktiv oder Ausdrücke wie *damnas esto, absolutus esto, iure caesus esto.* Vgl. noch Ztschr. f. d. GW. 1889 S. 660, Einl. zu meiner klein. lat. Schulgr. S. IV, Schulgr. I[3] Anh. § 17, 4.

„nur so viel von der Syntax, als der Schüler bei seinem Eintritt in die Tertia etwa wissen mufs". „Unbekümmert um die schliefsliche Anzahl der Seiten", heifst es in der Vorrede weiter, „habe ich den Grundsatz befolgt, einerseits alles Unnötige und Überflüssige ohne weiteres zu streichen" (so die Wortbildungslehre, die griechische Deklination, das Supin auf *u*, die Metrik und die Quantitätsregeln), „anderseits dagegen alles Nötige und Wissenswerte dem Schüler in der seinem geistigen Standpunkte entsprechenden Ausführlichkeit und Vollständigkeit zu bieten. Auf diese Weise wurde nach meinem Dafürhalten die rechte Mitte gehalten zwischen dem Verfahren der alten Grammatiker . . und der Art und Weise der neueren, die mit der Zeit einen förmlichen Wettstreit um die kürzeste Grammatik eröffnet zu haben scheinen". Nach meinem Dafürhalten irrt sich der Verfasser. Er hat zwar sehr viel Überflüssiges gestrichen, was nach den Vorgängern nicht schwer war; aber die ganze Anlage seines Buches zeigt eine Weitschweifigkeit und Umständlichkeit, wie wir sie bei Zumpt, Madvig und andern alten Grammatikern doch wahrlich nicht finden. Ebenso urteilt Prümers in der Wochenschrift f. klass. Phil. 1891, S. 551: „Die Darstellung leidet an einer unerträglichen Breite".

Bei der Streichung seltener Wörter und Formen ist der Verf. auch in der zweiten Auflage noch nicht mit der wünschenswerten Konsequenz verfahren, und so können noch manche Unebenheiten, Ungenauigkeiten und Unrichtigkeiten verbessert werden. *Deabus, filiabus, familias, arcubus, tribubus, artubus, simplus* und gar *decuplus, centuplus* werden aufgenommen, aber die gerade für die Anfängerlektüre unentbehrlichen und nur im Nom. abweichenden Eigennamen auf *es* und *as (Perses, Aeneas)* mit Stillschweigen übergangen. — Nach S. 10 haben nur die römischen Eigennamen auf *ius* im Vok. *i*. — *Fimus fitis* zu streichen, wie S. 119 geschieht, ist voreilig. Warum sollen denn diese Formen ungebräuchlich gewesen sein und wohin würden wir kommen, wenn wir von jedem Verbum nur die Bildungen gelten lassen wollten, die zufällig belegt sind? *nolam* und *malam* sind (nach Neue II² 607 und Kühner I 524) ebenfalls unbezeugt und doch finden sie Gnade vor dem Verf. — *Quindecies, sedecies* in der Tabelle neben *quater decies, septies decies* zu lehren, halte ich für eine Erschwerung und für bedenklich (vgl. Vorwort zu meiner kleinen lateinischen Schulgramm. VI). — S. 183 wird für gehalten werden *credi* in erster Linie empfohlen und *haberi* als ungebräuchlich bezeichnet, was schon Prümers a. O. gerügt hat. — S. 161 wird die mustergültige Stellung: *Eo postquam Caesar pervenit, obsides, arma, servos poposcit* (BG. I 27, 3) verbessert in *Caesar postquam eo pervenit*.

3) V. Müller, Lateinisches Lese- und Übungsbuch für Sexta. Altenburg, H. A. Pierer, 1891. II u. 124 S. 1,60 M. — Lateinisches Lese- und Übungsbuch für Quinta. Altenburg, H. A. Pierer,

1892. II u. 148 S. 1,60 M. — Alphabetisch geordnetes Wörterverzeichnis zu dem Lat. Lese- und Übungsbungsbuch für Quinta. Altenburg, H. A. Pierer, 1892. 32 S. 0,40 M.

Der Verf. scheint das Erscheinen seines Übungsbuches, „welches dem Sextaner die meist so mühselige Arbeit des Lateinlernens erleichtern, nicht ersparen soll", damit rechtfertigen zu wollen, daſs „die dargebotenen zusammenhängenden Stücke das Interesse des Schülers erregen sollen und werden, zumal sie aus seinem Erfahrungskreise oder aus dem auf Sexta fallenden Sagenkreise der Ilias und Odyssee geschöpft sind". Das Bestreben, gleich vom ersten Paragraphen an nur zusammenhängende Stücke oder vielmehr Einzelsätze, die inhaltlich verwandt sind, zu bringen, ist allerdings anerkennenswert; nur hat der Verf. hierbei auf die Einübung wichtiger und Ausscheidung unwichtiger Formen nicht überall das nötige Gewicht gelegt[1]). Im Quintanerteile werden z. B. *citimus, deabus, mi Deus*[2]), *nivium*, *arcubus, ivi*, selbst *celerum*, *imparum, supplicum*, *vigilum* (letztere in adjektivischer Bedeutung) ausdrücklich gelehrt und in fettem Druck den betreffenden Stücken vorangestellt.

An der Latinität läſst sich mancherlei aussetzen. Man liest z. B. *ne timete, ne trepidate* I S. 26 f., *deponitor metus, eriguntor animi afflicti* S. 37, *properanto* statt *properent* S. 23 u. ö., *nauta Germanicus, puer Germanicus* S. 6, *Parus ex historia Graecorum nota est* S. 6, *Achilles celeber est* S. 10, *cum ad illam appropinquavisset* S. 27, *clam matre, clam procis* S. 51, *prae gaudio diu flebant* S. 52, *quantum robur in Hercule infuerit* S. 53 (122), *occuluit* öfter statt *occultavit*, *Theseus cum haec audivisset* statt *Haec cum audivisset Theseus* S. 55, *Cum Nausicaa sic admonuisset* S. 27. Das Beispiel *Peleus rex* ist S. 105 schlecht gewählt zu der Regel. S. 123 fehlt das Perfekt zu *revertor*.

Die letzten fünf Seiten des Wörterverzeichnisses enthalten eine Zusammenstellung der wichtigsten Redensarten und Synonyma; S. 28 ist *victoriam reportare ab aliquo* zu tilgen oder dafür *vincere aliquem* zu setzen.

Weiſsenburg im Elsaſs. Paul Harre.

---

[1]) Der Genitiv auf *ium* kommt merkwürdiger Weise im 1. Kursus S. 8 ff., wo doch die Wörter *classis*, *naves*, *arces*, *turres*, *urbs* und Adjektiva mit den Kasus auf *i* und *ia* begegnen, überhaupt nicht vor, auſser *marium* S. 11 und *animalium* S. 65 (unter den deutschen Stücken). Im 2. Kursus wird er sehr stiefmütterlich auf S. 43 behandelt.

[2]) Weisweiler meint a. O.: „Wir können in der That nicht absehen, inwiefern der Schule z. B. mit einer Angabe wie '*deus*, *dei* m. Gott. Vokativ der Einzahl ungebräuchlich' gedient sein soll ... Soll der Schüler nach § 15,5 den bilden?" Ich antworte: Ja wohl, wenn der Lehrer die Bildung des Vokativs im verlangt. Denn das regelmäſsige *dee* ist zwar selten, aber das unregelmäſsige *deus* findet sich auch erst bei kirchlichen Schriftstellern. Vgl. Georges Wortformen.

P. Heinze und R. Goette, Deutsche Poetik. Umrifs der Lehre vom Wesen und von den Formen der Dichtkunst. Mit einer Einführung in das Gebiet der Kunstlehre. Dresden-Striesen, P. Heinzes Verlag, 1891. VI und 363 S. 8. 5 M.

Es machte kein geringes Aufsehen in der litterarischen Welt, als 1888 des geistvollen W. Scherers „Poetik" auf dem Büchermarkte erschien, nach dem Wunsche des Heimgegangenen durch Richard M. Meyer veröffentlicht; denn man fand durch dieses Buch die Poetik auf einmal unter die exakten Wissenschaften versetzt. Es war ein Versuch gemacht worden, eine Ästhetik auf wissenschaftlichem Boden zu errichten. Gegenüber der Thatsache, dafs das gesamte Geistesleben der neuesten Zeit von der Naturwissenschaft beherrscht wird und unter ihrem Einflusse völlig neue Bahnen eingeschlagen hat, darf es nicht wunder nehmen, dafs ein so hervorragender Geist wie Scherer von der Neuheit einer solchen Idee gereizt wurde, und wenn nun auch der Versuch insofern als mifslungen anzusehen ist, als er in den Mitteln sich vergriffen hat, insofern es überhaupt nicht möglich ist, „gewisse Lebenserscheinungen, die wir im allgemeinen den Geisteswissenschaften zuweisen, dem naturwissenschaftlichen Experiment zu unterwerfen", so wird doch durch die Eigentümlichkeit des Buches einerseits die immer mehr sich verbreitende Ansicht bestätigt, dafs die bisherigen Gesetze der Ästhetik für die thatsächlichen Erscheinungen des heutigen Kunstlebens nicht mehr passen, dafs hingegen eine neue Ästhetik empirisch sich von unten aufbauen mufs, und dafs die empirische Feststellung der poetischen Gesetze ein dringendes Bedürfnis ist; anderseits dafs das Verdienst überhaupt, eine empirische Methode der Ästhetik in der Poetik begründet zu haben, immer an Scherers Namen sich knüpfen wird"[1]).

Die Verfasser der vorliegenden Poetik erklären in dem „Vorworte", dafs, um der Kunstlehre den Standpunkt zuzuweisen, den sie gegenwärtig einnehme, eine Aneignung und Verarbeitung der neueren ästhetischen Strömungen angestrebt und es namentlich versucht werde, den Begriff der Schönheit empirisch zu erklären und ihn auf das Mafs seiner Bedeutung zurückzuführen. So wird für den wichtigsten Begriff, auf welchem sich die ganze Kunstlehre überhaupt wie auch die besondere Lehre von den Gattungen der Dichtkunst aufbaut, von vornherein ein empirischer Standpunkt eingenommen; weiterhin aber nähert sich die ganze Art und Weise der Behandlung für die Kunstbegriffe und Kunstgattungen durchaus der der philosophischen Schule, wie sie durch die unvergleichliche, aus der Tiefe wissenschaftlicher Kritik schöpfende Poetik, Rhetorik und Stilistik von W. Wackernagel

---

[1]) Vgl. G. Boetticher, Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht, 2. Jahrg. S. 379 ff. und Fechner, Vorschule der Ästhetik (Leipzig 1876), der sein Buch eine Ästhetik von unten nennt.

(Halle 1873) in angenehmster Weise bekannt ist, ein Buch, von dem niemand behaupten wird, dafs es nicht auch insofern empirisch verfahre, als die in ihm aufgestellten Gesetze von den bedeutendsten poetischen Erscheinungen abstrahiert sind und im ganzen dem entsprechen, was unsere gröfsten Dichter in dieser Beziehung geäufsert haben. In der vorliegenden Poetik aber ist insofern ein Fortschritt zu finden, als auch ungewöhnliche neue Erscheinungen, welche nicht mehr in das früher gewonnene System passen, als den Mafsstab für die neu zu abstrahierenden Gesetze bestimmend herangezogen sind. Es verbindet sich also der empirische Standpunkt mit dem psychologisch-philosophischen, und es entwickelt sich daraus mehr und mehr der historische. „Für die Poetik aber pafst auch allein die historische Empirie, weil sie eine Seite des Geisteslebens behandelt, die ihre Geschichte hat, und diese mufs ausgehen von einer Anzahl der verschiedensten in ihren Wirkungen hervorragenden Werke verschiedenster Zeiten; aus ihrer Vergleichung nach allen in Betracht kommenden Seiten müssen sich dann nicht nur die allgemeinen Gesetze der poetischen Kunstübung selbst erkennen lassen, sondern auch die Quelle, aus welcher sie fliefsen. Diese Gesetze aber sind weiterhin mit Hülfe der Psychologie historisch bis zu ihrem Ursprunge zu verfolgen und in ihren Wandlungen zu beobachten. Je mehr nun eine Poetik den eben ausgeführten Grundsätzen sich nähert, desto zeitgemäfser können wir sie nennen, entsprechend dem historischen Zuge der Zeit, also auch realistisch, aber fern von realistischen Ausschreitungen, wie sie nicht fern liegen, wenn für die Poetik die naturwissenschaftliche Empirie als Ausgangspunkt genommen wird, weil diese auf dem Gebiete der reinen „Geisteswissenschaften“ notwendig zur Verflachung und Trivialität führen.“ [1]) Es wird sich aus dem Folgenden ergeben, wie weit die Heinze-Goettesche Poetik auch diese letzten, als höchstes erstrebenswertes Ziel aufgestellten Anforderungen eines solchen Buches erfüllt.

Der Stoff ist in drei Teile zerlegt, deren erster von den geistigen Grundlagen der Poesie handelt. Die Grundlage aller Kunst, heifst es, ist erstens Naturtreue, genaue Wiedergabe aller Erscheinungen des Seins und Lebens: somit ist in dem Kennzeichnenden die ursprünglichste Grundlage des Wahren zu sehen; daneben aber mufs in dem Kunstwerke auch das ewig gültige Gleichmafs walten, das die Erscheinungen der Allheit regelt. Die richtige Erfassung und Wiedergabe dieser kennzeichnenden Erscheinungen des Lebens erschöpfen aber die Aufgabe der Kunst nicht; denn das Charakteristische betrifft nur die äufseren Umrisse des Dargestellten. Der Künstler im höchsten Sinne mufs demnach zweitens sein Werk mit einem

---

[1]) Vgl. Boetticher a. a. O. S. 392.

geistigen Gehalte durchdringen, an dem die sittlichen Gesetze der Weltordnung sich scharf ausprägen. Innerhalb dieser Lebenskreise stofsen wir auf die Kunstbegriffe: Idealismus und Realismus.

Wenn Plato das Ewige nicht in der mannigfaltigen Gestaltungswelt, sondern in den verborgenen Urbildern der Dinge erkannte, so ergiebt sich als Folge dieser idealistischen Grundanschauung das Bestreben des Künstlers, diese allgültigen Urformen immer wieder in die Welt der Erscheinung zurückzuversetzen. Der von Idealismus erfüllte Künstler trägt also ein Etwas in den Stoff hinein, aber wohlverstanden ein Etwas, das seine Begründung aus den tiefsten Gesetzen des Seins schöpft. Diesem gegenüber geht der Realismus von der Welt der Erscheinung aus und sucht das Wesen der Dinge durch genaues Eindringen in die Wirklichkeit mit den Mitteln sinnlicher Wahrnehmung zu ergründen. So sind Idealismus und Realismus nur zwei verschiedene Betrachtungsweisen der Dinge, von denen die eine vom erkennenden Geiste, die andere von dem Gegenstande des Erkennens, der Welt, ausgeht; keines dieser Prinzipien hat für sich eine Sonderberechtigung, die Kunstentwickelung besteht vielmehr in einem fortwährenden Kampfe und Ausgleiche der beiden. Ein einseitiges Hervortreten des Idealismus wird zur Schönfärberei (E. Schulze, Die bezauberte Rose) oder zur Verzerrung (Romantiker) führen; ein rein äufserliches Haften an der Oberfläche der Erscheinungen hingegen führt zur seelenlosen Wiedergabe des Geschauten, im letzten Grunde zur Stillosigkeit und Verwilderung (Naturalismus des Emile Zola). Nach einer derartigen Würdigung der treibenden Mächte künstlerischer Entwickelung wird der Begriff der Kunst erklärt als die naturgetreue Wiedergabe von Erscheinungen des Lebens in einheitlicher Begrenzung, dergestalt, dafs die Gesetze des Seins an ihnen sich wiederspiegeln. — Es fehlt der Begriff des Schönen in dieser Definition, und nach einer kurzen Übersicht über die geschichtlichen Entwickelungsstufen des Begriffes des Schönen seit Kant wird das Schöne an sich als ein völlig gegenstandsloser, unfafslicher Begriff erklärt, hingegen als ein Wiederschein, den die nach den Gesetzen des Lebens ausgestatteten Dinge in unserem Gemüte hervorrufen: das Schöne ist objektiv betrachtet nur eine sekundäre Erscheinung des Urbildlichen, Charakteristischen, und im Anschlusse an diese Erklärung wird eine bestimmte Stufenfolge angegeben, nach der die Dinge ihrer äufseren Gestalt nach von einer niederen zu einer höheren Ordnung aufsteigen (Regelmäfsigkeit, Symmetrie, Harmonie, Eurhythmie; Gegensatz: das Häfsliche), aber auch das Resultat gewonnen, dafs es ein besonderes, von dem gemeinen sinnlichen Lustgefühle verschiedenes Wohlgefallen ist, das ästhetisch wirkende Erscheinungen in uns erregen. — Bei der nunmehr folgenden Erörterung von der

Stellung der Kunst zu den Grundbedingungen des Lebens wird zunächst der Satz aufgestellt, dafs die Kunst Selbstzweck ist, sodann dafs sie auch das Sittengesetz umschliefst und es ebenso zur Darstellung bringt, wie es aus dem Leben selbst sich ergiebt, gleichsam als Resultante aus einer Vielheit wirkender Kräfte. — In einem folgenden Abschnitte wird die Frage behandelt, wie der Künstler schafft und wie seine Schöpfung wirkt. Künstlerische Kraft wird als die Fähigkeit des Intellekts hingestellt, sich mit besonderer Deutlichkeit Rechenschaft von den eigenen Vorstellungen zu geben und dieselben gewissermafsen in Momentbildern festzuhalten. Der Künstler giebt also in seinen Werken ein Abbild des eigenen Innenlebens vermöge 'eines Überschusses an vorstellender Kraft. Es wird aber vom Künstler aus eben dieser Selbstbeobachtung heraus ein verständnisvolles Versenken in die Eigenart anderer, d. h. geistige Empfänglichkeit gefordert, und eine Erscheinung wirkt nur dann wahrhaft künstlerisch, wenn Vorstellungen an dieselbe sich knüpfen, die auf Gesetze des Lebens hinführen. — Der letzte Abschnitt des ersten Teiles endlich betrachtet die Poesie in ihren Beziehungen zu den Schwesterkünsten. Das erste, was Menschen sprachen, war Poesie. Dichterisches Empfinden gehört zu den ursprünglichsten Äufserungen des menschlichen Geistes, es kann sich mit allen Erscheinungen des Lebens verbinden und tritt in Beziehung zu allen Stufen der Kulturentwickelung. Durch die Dichtkunst gelangt der geistige Inhalt eines Zeitalters zum bleibenden Andenken, und in ihr kennzeichnet sich die Auffassung des Menschengeistes von den tiefsten Fragen des Daseins. Die Poesie gewinnt so vor den übrigen Künsten den Vorzug, dafs sie zu einer vollen Wiedergabe der Erscheinungen des Lebens befähigt ist, während diese nur imstande sind, eine beschränkte Versinnlichung derselben herbeizuführen. Sie ist auch die seelenmächtigste der Künste, allein von allen imstande, unmittelbar auf den Willen zu wirken. Demgegenüber ist die Poesie aber auch in mancher Beziehung gegen andere Künste im Nachteil. Zunächst wird ein einschneidender Unterschied zwischen den zeitlich wirkenden Künsten Dichtkunst und Musik, und den räumlich wirkenden, Malerei und Plastik, festgestellt; R. Wagners Neugestaltung der Oper, die mit dem Anspruche hervortritt, die höchsten dichterischen und musikalischen Strebungen in ihrem Rahmen zu vereinigen und gleichzeitig dem Drama neue Wege gewiesen zu haben, wird als ein verfehlter Versuch bezeichnet, weil seine Schöpfungen nicht imstande seien, dem Reichtum geistigen Lebens, das in unserer dramatischen Litteratur sich darbiete, auch nur im geringsten gerecht zu werden. Das Drama soll nicht nur Gefühle, sondern vornehmlich bestimmt ansgeprägte Gedanken offenbaren, und hieraus ergiebt sich, dafs zwischen dem Drama einerseits und der Oper und dem sogenannten Musikdrama andererseits eine

tiefe unausfüllbare Kluft gähnt. Für die Beziehungen ferner zwischen der Dichtkunst und der bildenden Kunst gilt zunächst der Grundsatz, dafs die letztere als auf räumlichen Bedingungen beruhend der Poesie fremd gegenübersteht und deshalb durch vergleichende Gegenüberstellung zur Hervorhebung des eigentlichen Wesens der Dichtkunst vorzüglich geeignet ist, wie dies durch Lessing in seinem „Laokoon oder über die Grenzen der Malerei und Poesie" geschehen ist. Es ist unzweifelhaft, dafs die Aufstellungen Lessings in der Hauptsache noch heute mafsgebend sind, nur nach einigen Seiten hin hat die Entwickelung der neueren Litteratur eine Ergänzung notwendig gemacht. Der Dichter ist im Vorteil, wo es sich um die Entwickelung von Ereignissen handelt, weil er hier folgen und den Zusammenhang des Ganzen geben kann, während der Maler mit dem Herausgreifen eines wichtigen Augenblicks sich begnügen mufs; wo aber eine Beschreibung, ein in die Breite Gehen erforderlich ist, ist die bildende Kunst von gröfserer Leistungsfähigkeit, denn sie kann uns ein Bild des Zustandes mit allen Einzelheiten in einem Augenblicke vermitteln, während der Dichter, wenn er noch so ausführlich schildern wollte, doch niemals eine erschöpfende Wiedergabe bieten könnte. Derselbe Gegensatz zwischen dem Wirkungsgebiete der Poesie und der bildenden Kunst läfst sich auch bei Darstellung geistiger Eindrücke erkennen. Wo es sich um einen seelischen Zustand, um eine in sich abgeschlossene Empfindung handelt, vermag der Maler durch Wiederspiegelung derselben auf den Gesichtszügen ein volles Bild zu geben; der Dichter hingegen ist darauf angewiesen, die darzustellende Stimmung durch einen kennzeichnenden Zug zu versinnlichen. An dieser versinnlichenden Kraft bei abstrakten Vorgängen wird der echte Dichter erkannt; besonders Uhland hat dem alten Heldengedichte entsprechende Züge in glücklichster Weise abgelauscht. Die dichterische Wertlosigkeit des neueren Romans wird vielfach gerade daran erkannt, dafs die Verfasser beim Darstellen geistiger Empfindungen ganz im Abstrakten hängen bleiben und nicht die Mittel finden, ihre Vorstellungen zu versinnlichen, d. h. in Poesie umzusetzen. Demnach ist bei Darstellung eines seelischen Affekts die Wiedergabe der bildenden Kunst die umfassendere; wo es aber darauf ankommt, eine Entwickelung seelischer Regungen, ein Empfindungsleben, also etwas Zusammengesetzteres zu schildern, das in einem zeitlichen Nacheinander zum Ausdrucke kommt, da ist die Kunst des Dichters wiederum im Vorteile. Wo das Empfinden in einer Gedankenfolge bestimmte Vergegenständlichung findet, wo also ein geistiges Werden vorhanden ist, da ist der Dichter gerade so berufen wie bei Darstellung von Geschehnissen. Zuerst hat R. v. Gottschall[1]) darauf hingewiesen,

[1]) Poetik (5. Auflage, Breslau 1882) I S. 35.

wie vorwiegend die nachklassische Dichtung in die beschreibende Poesie durch Auffinden von Beziehungen zwischen der Natur und dem menschlichen Empfinden einen eigenartigen Gehalt hineingetragen hat, der ihr zu vollberechtigtem Dasein verhilft, und somit hat er Lessings Ansichten in fruchtbarster Weise ergänzt. Eine poetische Naturbeschreibung kann demnach wirksam werden, wenn der Dichter sein eigenstes Empfinden aus dem Angeschauten wiederspiegeln zu lassen vermag, ein Moment, das Lessing nicht berücksichtigt hatte, das aber gelegentlich bereits in der klassischen Dichtung zu Tage tritt. Die Poesie unseres Jahrhunderts hat nun diese episch-lyrische Gattung zu reicher Entfaltung gebracht. Vor allem war Lord Byrons Childe Harold ein solches Stimmungsepos, und es entstand so eine neue Gattung der Dichtkunst, deren Wesen in einem stärkeren Hervortreten des Malerischen beruht, in einer Vereinigung von Schilderung und hineingetragener Stimmung, und man kann auf Grund dieser Entwickelung Lessing dahin ergänzen: der Dichter darf schildernd in die Breite gehen, wenn er seinen Stoff mit geistigem Gehalte zu beseelen, ihn lebendig erscheinen zu lassen vermag (Heines Nordseebilder, Freiligraths Schilderungen, Linggs Völkerwanderung, Platens und Linggs historische Lyrik). So ergänzt sich die von Lessing aus der Betrachtung der älteren Epik gewonnene Auffassung der Poesie als einer Kunst des Nacheinander bei Berücksichtigung der neueren litterarischen Entwickelung unter erweitertem Gesichtskreise zur Betrachtung der Poesie als einer Kunst, welche das Leben, das sich Regen des Geistigen im Dasein des Menschen und der Natur wiedergiebt. Mithin unterscheidet sich die Dichtkunst von den übrigen Künsten im letzten Grunde nur durch das stärkere Hervortreten des Geistigen, durch den unmittelbaren Zusammenhang mit den Ausgestaltungen des menschlichen Intellekts. Und dies findet auch seine Bestätigung darin, dafs sie die einzig reinmenschliche Kunst ist; die Gabe der Töne sowie Formensinn ist auch den Tieren verliehen. Auch darum aber erscheint die Poesie als die vornehmste unter den Künsten allen.

Nach den einleitenden Worten erschien es dem Ref. als Pflicht, den ersten Teil des Buches, der über die geistigen Grundlagen der Poesie handelt, eingehend zu besprechen, damit dem Leser recht einleuchte, wie auf Grund der mustergültigen Schöpfungen der Weltlitteratur historisch-empirisch verfahren wird, um die ersten und wichtigsten Grundbegriffe festzustellen und auf dieser Grundlage weiterzubauen. Der zweite Teil beschäftigt sich mit den Mitteln poetischer Veranschaulichung und behandelt: 1. die dichterische Sprache, 2. die Bilder und Figuren, 3. die dichterische Form, und zwar Rhythmus und Silbenmessung, Versbau, Reim und verwandte Erscheinungen, die wichtigsten Versmafse und die wichtigsten Strophenbildungen.

Auch in diesem Teile ist das Gebiet der alten wie der neuen Zeit berücksichtigt; in allen einzelnen Kapiteln ist die Umschau auf dem ganzen weiten Gebiete der deutschen wie der gesamten Weltlitteratur, wie sie in den Beispielen sich offenbart, eine weitumfassende, und S. 225 f. schliefst dieser ganze Teil mit einem Ausblicke in die Zukunft, der einen niemaligen Stillstand der Forschung verrät in den Worten: „Seit Klopstocks Auftreten hat die deutsche Poesie mit einer gewissen Vorliebe fremde Formen sich angeeignet und wohl in alle Versmafse der Weltlitteratur sich ergossen, die nicht dem Geiste der deutschen Sprache widersprechen. Diese Bahn ist im wesentlichen durchmessen, und der Fortschritt dichterischer Entwickelung in Behandlung der Form scheint nun mehr nach anderer Richtung zu zielen. Eine kennzeichnende Ausbildung des Rhythmus und der Klangfarbe, die Auffindung eines bequemen und schmiegsamen, dem Wesen der Dichtungsgattung sich anpassenden epischen und dramatischen Verses, das scheinen Aufgaben der litterarischen Entwickelung der Zukunft zu sein." — Der dritte Teil des Buches behandelt die Gattungen der Dichtkunst. Es wird zunächst besprochen die Einteilung der Dichtung in objektive und subjektive; in Kunst- und Volksdichtung; endlich je nach den Zeiträumen menschlicher Kulturentwickelung in klassische, romantische und neuzeitliche. Die romantische wird geschieden in eine naiv-romantische Poesie, deren Grundzug in einer stärkeren Ausbildung des Gefühlslebens und in einer lebhaften Anregung der Einbildungskraft liegt, wie sie das Christentum in Verbindung mit den Nachwirkungen des alten Götterglaubens, der Wander- und Abenteuerlust der Zeit erzeugte: die ursprünglichste Hervorbringung der Romantik in Deutschland ist dann die mittelalterliche Volks- und Kunstdichtung. Im Gegensatze zu dieser ist die jüngere Romantik, gebildet im bewufsten Widerstande gegen die Herrschaft des Klassizismus an der Wende des vorigen Jahrhunderts unter Anführung der Gebrüder Schlegel, nur ein Kunsterzeugnis, aus gewissen Stimmungen jener Zeit hervorgegangen, das der litterarischen Entwickelung gewaltsam aufgepfropft wurde. Die Fortsetzung dieser Richtung aber, die Neuromantik, eine noch jetzt einflufsreiche litterarische Strömung, hat im allgemeinen die geistigen Verirrungen der älteren Romantik abgewiesen und verdankt ihre Beliebtheit besonders der natürlichen Vorliebe für die Vergangenheit des eigenen Volkes, dem Wohlgefallen am Fremdartigen, bisher Unbekannten und dem Verlangen unserer Zeit, dem hastenden und nüchternen Getriebe des Tages zu entfliehen (Julius Wolffs Dichtungen sind nicht alle frei von häfslicher Sinnlichkeit). Die neuzeitliche Dichtung endlich ist eine Poesie, welche den weiten Umkreis neuzeitlicher Anschauungsweise, die ganze Vielheit der Erscheinungen unseres Lebens in sich zu begreifen trachtet: in hervorragendem Sinne werden dazu

gerechnet: Shakespeares Hamlet, seine englischen Geschichtsdramen, Goethes Götz, W. Meister und Faust, Schillers Räuber, Kabale und Liebe, Fiesco und Don Carlos, Byrons Childe Harold, Hamerlings Homunculus.

Die gesamte schöne Litteratur wird in lyrische, epische und dramatische Dichtung geteilt, die didaktische aber zurückgewiesen, da eine Kunst, welche vermöge des Mittels der menschlichen Sprache die Erscheinungen des Lebens den Gesetzen des Seins gemäfs darstellt, die Absicht zu belehren an sich ausschliefst. Zuerst wird dann die lyrische Poesie besprochen; denn sie sei die ursprünglichste Äufserung dichterischen Geistes; nicht die Frage des geschichtlichen Vorranges könne zwischen Lyrik und Epik entschieden werden, zu beantworten sei nur die Frage, welche der beiden Arten der Dichtkunst mit gröfserer Unmittelbarkeit aus der Seele des Dichters hervorquelle. Die Lyrik sei nun aber ein schlechthiniger Ausdruck der Empfindung, ein Niederschlag der Stimmungen, welche das Gemüt des Schaffenden beherrschen. Nach ausführlicher Betrachtung und psychologischer Entwickelung aller mit der Lyrik sich berührenden Begriffe und Stoffe, namentlich der Scheidung zwischen Stimmungs- und Gedankenlyrik wird dann der gesamte Stoff der Lyrik eingeteilt in: I. Liederdichtung, die Poesie reines Empfindens; II. Stimmungslyrik im engeren Sinne, welche bestimmte Erscheinungen des Lebens veranschaulicht und sie zum Träger der Stimmung erhebt, und III. Gedankenlyrik, die Fragen des Menschenseins durch versinnlichende Darstellung unserer Auffassung nahe rückt. Genannt werden zu I. das Volkslied und das Kunstlied, das weltliche und das geistliche, das ernste und das humoristische Lied, die Ode, der Hymnus, der Dithyrambus (Schiller, Heine, Grisebach, Hart), die lyrische Rhapsodie, die Kantate. Von dem einfachen Liede aber heifst es, dafs Goethes Lyrik aus dem reichen Borne eines lebenskräftigen Gemütes geschöpft ist; das Vollbewufstsein einer machtvollen Innerlichkeit dringt sich in klangreichen Herzenslauten hervor, eine Befruchtung durch das Volkslied ist unverkennbar. Vaterländische Begeisterung strömt in markigem Kraftgefühle aus den Liedern von E. M. Arndt; mit jugendlich schwärmerischem Feuer durchdringt sie die Sänge von Th. Körner. Ebenso wie das Lied zum Träger einer das Leben bejahenden Kraft- und Lustempfindung wird, dient es auch als Mund träumerischer Empfindsamkeit, tiefer Schwermut und Trauer. Der Reichtum aller Klangarten vereinigt sich vollkommen nur in Goethes Liedern; in Uhlands Lyrik klingt ein Ton stillen Versunkenseins vor, der sich bei Lenau zu meerestiefer Schwermut steigert. Während Heines in wechselnden Lichtern spielende Lieder bald eine duftige Stimmung mit schmeichelnden Klängen bannen, bald die innere Zerrissenheit eines Weltmüden zur Schau tragen, erklingt aus den Gedichten Puschkins eine unheilbare

Schwermut, die aus der hoffnungslosen inneren Lage eines grofsen Volkes sich erklärt. — II. Die Stimmungslyrik scheidet sich in: 1. Historische Lyrik (Linggs Völkerwanderung); 2. Lebens- und Landschaftsbild (Byronismus: Heines „die Nordsee“; Goethes „Meeresstille“; Schillers „des Mädchens Klage“; „der Jüngling am Bache“; Geibels „Mittagszauber“); 3. Sittengemälde (in Reuters „Kein Hüsung“, Harts „Nebeltag in Berlin“). Die Poesieen, welche der Stimmungslyrik angehören, berühren sich nach der einen Seite hin mit dem Liede, nach der anderen mit der Ballade. Ausgangspunkt auch für diese Dichtung war Goethe. Doch hat eine lebenskräftige Weiterbildung der Lyrik seit Goethes Tagen nicht gefehlt. Diese fand namentlich statt, indem anschauliche Bestandteile in den Rahmen der Liederdichtung aufgenommen wurden, indem ein episches Moment dem lyrischen sich vermählte. Das Werden der äufseren Welt wurde in Beziehung zu der inneren Bewegung des Gemütes gebracht, und die Dichtung liefs die Grundstimmung im Wechsel der Erscheinungen nachzittern. Der Dichter bemächtigte sich äufserer Eindrücke, um sie in Beziehung zu seinem Gemütsleben zu setzen und besondere Empfindungen an sie zu bannen. — III. Die Gedankenlyrik wird geteilt in: 1. Weltsymbolik (Schillers „Lied von der Glocke“; „das Eleusische Fest“; „der Spaziergang“); 2. Poesie der Lebenserkenntnis: sie gestaltet Wahrheiten des Seins zu sinnlicher Veranschaulichung. Eine schlichte, kindliche Auffassung von der Macht der Götter offenbart sich, mit poetischer Innigkeit zum Ausdrucke gebracht, in der indischen Rigveda, während die spätere Spruchdichtung der Inder aus der trostlosen Weltanschauung des Büfsertums hervorgegangen ist. Beschauliche Lebensweisheit in bisweilen echt dichterischer Fassung enthalten die als „Sprüche Salomonis“ zusammengefafsten hebräischen Gedankenmelodieen. Goethes gedankliche Lyrik ist von grofser Ausdehnung: vieles Spruchartige legt in gleicher Weise von hoher Reife des Urteils als auch von einer Fülle der Erfahrung Zeugnis ab. Von bestimmten Arten werden zu dieser Gattung gerechnet: die Elegie, bei der aber doch immer das Bedauern oder wenigstens das Zugeständnis, dafs etwas war, was nicht mehr ist, der wichtigste Bestandteil ist; das Epigramm oder der Sinnspruch, die Xenie, die Gnome. — 3. Prophetische Dichtung — eine Poesie, welche mit kühnem Schwunge über die Schranken des Gegenwärtigen sich hinaushebt und den Schleier der Zukunft zu lüften sich vermifst (Jesaias; Vǫluspá; Arndts „Geist der Zeit“; Schenkendorf; Rückerts „geharnischte Sonette“; Geibel; Hamerlings „Germanenzug“ und „Schwanenlied der Romantik“.

Es war meine Absicht, zu zeigen, wie das vorliegende Buch bemüht ist, seine Grundsätze für die Bestimmung des eigentlichen Wesens der poetischen Gattungen aus einem auf den weitesten Umfang der litterarischen Erzeugnisse ausgedehnten Material zu

schöpfen und bei derselben historisch-empirisch zu verfahren. Infolge dessen kam es mir bis jetzt mehr darauf an, aus dem unbestritten reichen und anziehenden Inhalte des Buches die Hauptgedanken in kurzer Übersicht vorzuführen, ohne dabei auch die Punkte besonders hervorzuheben, bei denen meine Ansicht eine abweichende ist, wie z. B. die oben aufgestellte Teilung der Gedankenlyrik in drei Teile und besonders die vielleicht allzu spezielle und willkürliche Bezeichnung „prophetische Dichtung" Zweifel der Berechtigung erwecken könnte. Es bleibt nun aber noch übrig die Epik und die Dramatik zu besprechen, und die Besprechung mag sich auf die Hervorhebung einiger Punkte beschränken. Bei der fünffachen Teilung der Epik in: 1. Epos oder Heldengedicht; 2. erzählendes Gedicht; 3. Balladen- und Märchendichtung — wobei hingewiesen sein möchte auf S. 262 (s. o. S. 307); 5. erzählende Prosadichtung hat der Ausdruck des 4. Teiles: Epische Dichtung mit besonderer Zuspitzung etwas Abstofsendes: behandelt werden die Fabel, die Parabel, die Allegorie, das Rätsel, die Satire, und ohne Zweifel würde eine wie sachliche so auch formelle Verbindung mit No. 2, dem erzählenden Gedichte, möglich gewesen sein. — Die Dramatik wird behandelt nach den vorbereitenden allgemeinen Betrachtungen über Wesen und Aufbau der dramatischen Dichtung: 1. das Drama höheren Stils und 2. das Lustspiel. S. 328 wird mit Recht darauf hingewiesen, dafs die Erklärung der Wirkung eines Dramas auf die beiden Empfindungstöne des Mitleids und der Furcht zu eng ist. Es spielt sich vielmehr vor uns auf der Bühne die ganze Stufenfolge menschlicher Leidenschaften und Empfindungen ab, die alle einen Nachhall in unserem Herzen erwecken, und die nachher genannten Regungen Liebe, Opfermut, Ehrgeiz, Begeisterung, Stolz lassen sich noch erweitern auf Bewunderung, Abneigung, Furcht, Zorn, Abscheu, Entsetzen, Mitfreude, Mitleid, Befriedigung des Rechtsgefühls, Resignation, Erhebung des Gemütes zum Ewigen. Auf S. 230 heifst es, dafs man die poetische Gerechtigkeit im landläufigen Sinne nicht wird anerkennen dürfen; wie im Leben sehr häufig das Gute, Edle unterliegt und das Schlechte obsiegt, mag dies auch im Drama geschehen. Eine höhere Gerechtigkeit, wie sie das Leben zeigt, soll uns der Dichter veranschaulichen, nicht aber eine spiefsbürgerliche Moral, die das Gute belohnt und das Schlechte bestraft sehen will. Gewifs; aber diese höhere ist ja eben die poetische Gerechtigkeit, „die nicht darin von der gewöhnlichen sich unterscheidet, dafs ihr Strafkodex ein strengerer ist als der unserer Rechtspflege, sondern erstens darin, dafs nach ihr von der Strafe auch solche Personen ereilt werden, an welche die irdische Gerechtigkeit nicht hinanreichen kann; zweitens darin, dafs hier oft auf ganz andere Weise die Schuld gesühnt wird als nach den Paragraphen des Strafrechts, und die Strafe von anderen Personen vollzogen

wird als von den im staatlichen Leben dazu bestellten und drittens darin, dafs sie vor ihr Tribunal Handlungen zieht, für welche das Gesetzbuch keine Strafen hat und die nach unserm sittlichen Bewufstsein doch Strafe mit vollem Recht verdienen. Dafs aber auch geringe Vergehen, unbesonnenes Handeln, thörichte Ansprüche in ihrer Verflechtung mit dem Getriebe der uns umgebenden Welt zu dem schlimmsten Ausgange führen, das ist nicht eine Forderung der Gerechtigkeit, weder der poetischen noch der praktischen, aber es ist ein Abbild des menschlichen Lebens und mahnt daran, dafs dem Eindringen der finsteren und verderblichen Gewalten in jedes Leben der Weg gebahnt ist, wenn der Mensch von der Bahn des Rechten auch nur um ein geringes sich entfernt" (Kern). S. 333 ist von der naturalistischen Kunstrichtung im Drama die Rede, wie sie nach Zolas Aufstellungen und Ibsens Beispielen „mit ihrem Verismus" auch auf der deutschen Bühne sich einzubürgern im Begriffe ist. Der Griff ins wirkliche Leben, das Bestreben, die Wirklichkeit darzustellen, möchte, denken wir, kein Fehler sein, aber einerseits geht durch die zu grofse Alltäglichkeit der Form das Ideale, welches der Kunstschöpfung nun und nimmer genommen werden darf, wenn sie eine solche bleiben soll, verloren, anderseits verbindet sich gar zu leicht mit diesem naturalistischen Zuge die Neigung, Moral von den Brettern herab zu predigen: das ist der Punkt, um dessen willen ein poetisch so geschickt angelegtes, äufserst spannendes Stück wie Sudermanns „Ehre" im Werte sinkt und schliefslich nicht höher steht als ein Stück wie „Mein Leopold". — S. 335 wird ausgesagt, dafs die eigentliche Entwickelung des Knotens dem viertem Aufzuge, der Peripetie, zufällt, einer plötzlichen, aber mit innerer Notwendigkeit herbeigeführten Schicksalswendung, welche die Entwickelung in eine bestimmte Bahn drängt. In diesen Worten ist zunächst der Ausdruck „bestimmt" nicht bestimmt genug; um gröfserer Klarheit willen mufste die Bahn je nach dem Charakter des Stückes, der Tragödie oder des Schauspiels oder des Lustspiels, durchaus deutlicher als eine zum tragischen, zum ernsten oder zum heiteren Ausgange führende bezeichnet werden. Auch mufsten, da mindestens der erste leise Anschlag, meistens aber der klare, deutliche Beginn der Peripetie schon am Ende des dritten Aktes sich offenbart, über die Peripetie in dieser Hinsicht genauere Angaben gemacht werden, wenn auch die eigentliche Entwickelung derselben im vierten Akte sich vollzieht. — S. 387 wird ausgesprochen, dafs „in betreff der drei Einheiten den Anforderungen unserer heutigen Bühne gemäfs ein vermittelnder Standpunkt eingenommen werden mufs. An der Einheit der Handlung ist zunächst unter allen Umständen festzuhalten. Die Forderung der Einheit des Raumes ist dagegen entschieden von der Hand zu weisen" — ich denke, dafs der vermittelnde Standpunkt auch auf diese Art der Einheit sich er-

strecken mufs. Wehe dem Dichter, der unter der Qual, die Einheit des Ortes zu bewahren, sich abmüht, wann sie ihm nicht ganz natürlich und von selbst sich bietet! Aber wenn die Einheit des Ortes sich so natürlich ergeben sollte wie in Goethes Iphigenie, warum wollte man sie nicht festhalten? „Hinwiederum, sagen die Verfasser weiter, wird ein zu häufiger und zu ausschweifender Wechsel des Schauplatzes leicht eine Zersplitterung der Teilnahme, eine Schwächung der Aufmerksamkeit bewirken und ist daher zu vermeiden.“ Damit bin ich völlig einverstanden; ich glaube, dafs man dem modernen Dramatiker mit Fug und Recht anraten darf innerhalb eines Aktes möglichst gar keinen, jedenfalls aber nicht einen mehrfachen Ortswechsel eintreten zu lassen. — „Auch die Einheit der Zeit mufs verworfen werden, heifst es weiter; es ist statthaft, dafs die Handlung über einige Jahre sich erstrecke, jedoch nicht so weit, dafs ihr Fortschritt das Äufsere der Gestalten verändern müfste.“ Hier sehe ich wieder keine Vermittelung, sondern eine Beschränkung der Freiheit der Dichters. Die Wandlung der Persönlichkeiten darf allerdings infolge der innerhalb eines Dramas verlaufenden Spanne der Zeit nicht eine derartige sein, dafs dieselben am Ende des Stückes körperlich und geistig nicht mehr als dieselben erscheinen wie am Anfange, sonst aber verfahre der Dichter mit den Stunden, Tagen, Jahren so, wie es aus seinem Stoffe einfach und natürlich für ihn sich ergiebt. Ist dies der Fall, so erscheint dem Zuschauer die Zeit immer und immer einheitlich, mag die Handlung einen Tag oder länger dauern. Wer empfindet es störend, wem fällt es überhaupt besonders auf, dafs die Handlung in Schillers Wallenstein über vier Tage sich erstreckt? Übrigens wird aber in einer eigentlichen Tragödie, die immer eine innerlich knappe, abgerundete Handlung verlangt, schwerlich eine Trennung der Akte etwa durch Jahre möglich sein. — S. 344 ist das, was Aristoteles die Katharsis nennt, ohne dafs dieser Begriff erwähnt ist, sehr klar und treffend erklärt. „In der Wirkung, heifst es, ist das Tragische dem Erhabenen verwandt; wir messen an dem erschütternden Eindrucke unsere geistige Kraft und fühlen einen gewissen freudigen Stolz darüber, wie unsere Seele, mit der einen machtvollen Persönlichkeit (des tragischen Helden) verschwistert, im Niedergange sich selbst getreu bleibt. Hier trifft das Dichterwort zu: Wenn etwas ist gewalt'ger als das Schicksal, so ist's der Mut, der's unverändert trägt, und dieses Bewufstsein der Bedeutung erhebt uns über uns selbst.“ — Weniger gut scheint mir die Scheidung des Dramas zu sein in: 1. Drama höheren Stiles und 2. Lustspiel (S. 343). Was S. 354 f. über Aristophanes, S. 356 f. über Molière u. a. Lustspieldichter gesagt wird, beweist zur Genüge, dafs auch in dem echten Lustspiele „höherer Stil“ vollauf zu finden ist. In Deutschland sind nur leider die „hohen“ und damit zugleich auch kulturgeschichtlich bedeutsamen, natio-

nalen Lustspiele verhältnismäfsig selten (vgl. S. 358), aus Gründen, die sich namentlich aus unserer so lange dauernden politischen Zerrissenheit ergeben: sind doch wahrhaftig schon die selbständigen Leistungen deutscher Dichter auf dem Gebiete der Tragödie spärlich genug; die meisten Stücke, welche erscheinen, sind entweder Hofdichtungen, welche in schülerhafter Weise den Patriotismus aus- und einzuflöfsen geschaffen sind, oder welche an das französische Ehebruchsdrama sich anlehnen, ja wohl gar schon des deutschen Dichters eigene Reife auf diesem Gebiete offenbaren. — Das auf S. 343 erwähnte unvergleichliche Buch Freytags „Technik des Dramas" ist 1886 schon in 5. Auflage erschienen. — Ich füge noch hinzu, dafs dem vorliegenden Buche ein gutes Sachwörterverzeichnis angefügt, dafs der Druck korrekt ist — ich habe nur wenige Druckfehler bemerkt —, und schliefse damit meine in der Hauptsache durchaus anerkennenden, empfehlenden Bemerkungen ab.

Berlin. U. Zernial.

F. Linnig, Deutsches Lesebuch. Zweiter Teil. Für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten einschliefslich Sekunda. 7. verbesserte Auflage. Paderborn, F. Schöningh, 1891. XVI und 585 S. 8. 3,50 M.

Anregungen folgend, welche überall mit lebhaftem Beifall begrüfst sind, hat der Verfasser diesmal die neue Auflage seines bewährten Lesebuches dadurch vermehrt, dafs er den Stoffen aus der vaterländischen Geschichte eine Ergänzung nach der Gegenwart hin zu teil werden liefs. Von Seite 311 ab sind zunächst dem Abschnitte „Bilder zur Kultur und Geschichte des deutschen Volkes" 4 Stücke von Rogge, Eylert (2) und Hahn hinzugefügt, denen sich 10 urkundlichen Charakters anschliefsen. Diesen Stücken, welche Preufsens Herrscher seit dem Grofsen Kurfürsten behandeln, entsprechen in einem Nachtrage zu dem „Gang durch Deutschlands Dichtergarten" 16 Gedichte, die vom Triumphbogen des Marius bis zum Thron Kaiser Wilhelms II. führen. Die Gedichte von Gellert, L. Stolberg und Herder sind ferner um je eines, die von Klopstock und Goethe um je zwei vermehrt; neu aufgenommen sind Hölty (Das Landleben), Knapp (Xerxes) und Kaufmann (Der Vandalen Auszug). Man wird es bedauern, dafs der Abschnitt „Geographische und naturgeschichtliche Bilder" völlig fortfallen mufste, um den Preis des Bandes nicht zu erhöhen.

Eberswalde. H. Winther.

Paul Herrmanowski, Die deutsche Götterlehre und ihre Verwertung in Kunst und Dichtung. Erster Band: Deutsche Götterlehre. 284 S. Zweiter Band: Germanische Götter und Helden in Kunst und Dichtung. 274 S. Berlin, Nicolai, 1891. 8. 7,50 M.

Das inhaltreiche Werk hat mehr Beziehung zu den Unterrichtsinteressen, als der Titel vermuten läfst, und deshalb sei

auch an dieser Stelle darauf aufmerksam gemacht. Schon an sich ist die Frage, wieweit unsere nationale Götter- und Heldensage wieder im allgemeineren Volksbewufstsein Wurzel gefafst hat — und dafür sieht Herrmanowski mit Recht ihre Verwertung in Kunst und Dichtung als Gradmesser an —, für jeden Lehrer interessant genug, aber es ergeben sich aus des Verf. s Darlegungen auch noch besondere, für die Frage, ob die deutsche Götter- und Heldensage nachdrücklich und obligatorisch in den höheren Schulen betrieben werden müsse, wichtige Schlüsse. Es ergiebt sich nämlich, dafs die Heldensage, insbesondere die Nibelungensage, thatsächlich wieder Boden und Verständnis in den breitesten Volksschichten gefunden hat, was sich besonders in der aufserordentlichen Wirkung der Tetralogie R. Wagners zeigt, ja dafs auch schon gewisse Ideale einer Siegfried- oder Hagengestalt im allgemeinen Bewufstsein vorhanden sind, nach denen künstlerische Darstellungen derselben gemessen werden. Das ist nur die Frucht der allgemeinen obligatorischen Beschäftigung mit dem Nibelungenliede in den höheren Schulen. Nicht das gleiche Verständnis finden Darstellungen aus der Götterwelt. Dies ist freilich schon daraus zu erklären, dafs uns die altgermanischen Götter in der Edda nicht mit derjenigen Schärfe und Fafslichkeit entgegentreten, wie etwa die griechischen, und dafs uns letztere nun einmal mit der Renaissance eingeimpft sind und ein wesentlicher Bestandteil der humanistischen Bildung sind und bleiben. Es kann ja gar nicht anders sein, nachdem Christentum und Humanismus jede Spur von Erinnerung an altgermanische Götter und Helden getilgt und ein Jahrtausend lang begraben hatten. Aber wie man die unversiegliche Lebenskraft der wiedererweckten Heldensage jetzt deutlich erkennt, so wird man auch die Goldkörner unserer alten Göttersage finden und unsere ganze moderne, an Idealen so arme Kunstrichtung mit ihnen bereichern und das Geistesleben des Volkes befruchten können. Auch hier mufs die Schule das Beste thun, und sie wird mit Freuden eine intensivere Beschäftigung mit der Göttersage aufnehmen, wenn nur einmal eine geeignete, für die Schüler verständliche Auswahl und Darstellung geschaffen ist. Wir haben ja genug populäre Bearbeitungen, aber keine, in denen ein fest geschlossener, dem Schülerverständnis entsprechender Kreis mythologischer Gebilde aus der Edda herausgeschnitten wäre, der zugleich eine Ahnung giebt von dem unendlich tieferen sittlichen Gehalte der germanischen Mythen im Vergleich zu den griechischen. Das wird auch der begeistertste Verehrer der Antike zugeben müssen, dafs eine geeignete Einführung in den Ideengehalt der germanischen Götterlehre eine unvergleichlich gröfsere sittlich bildende Kraft haben würde als die Beschäftigung mit der griechischen. Und diese sittlich bildende Kraft, in der Schule gepflanzt, würde gewifs allmählich auch das Volk durchdringen und gewisse Ideale wecken

und pflegen, die der Kunst und Dichtung zu Gute kommen müfsten, wie sie umgekehrt wieder durch letztere vertieft und befruchtet werden würden. Herrmanowskis Buch ist daher indirekt auch eine Mahnung an die Schule, sich ernstlich mit der Frage eines systematischen und eingehenden Betriebes unserer alten Götterlehre zu beschäftigen.

Der erste Band behandelt die Götterlehre ganz allgemein, leider mit etwas zu wenig Kritik, insofern z. B. das Verfehlte und Veraltete in der Mythenerklärung von Kuhn, Schwarz u. a. nicht hervortritt, oder so haltlose Versuche, wie die wohlbegründete Beziehung des *jul* auf das Sonnenrad durch das blasse keltische *jawl* = Verehrung zu ersetzen, als berechtigt angesehen werden. Im übrigen aber bildet dieser erste Band ein treffliches Nachschlagebuch für alle Fragen, welche die germanische Mythologie betreffen; ein sorgfältiges Register macht den Gebrauch bequem. Der zweite Band behandelt in ausführlicher Darstellung alle Werke der Kunst und Dichtung, die aus der Götter- und Heldensage genommen sind. Den gröfsten Teil desselben nehmen die Darstellungen aus dem Nibelungenkreise ein, und das zeigt schon, was die allgemeine Beschäftigung der Schulen mit diesem Gegenstande gezeitigt hat. Selbstverständlich kann die Schule nichts wirken, wenn keine innere Lebenskraft vorhanden ist, und so wäre auch die Pflege der Mythologie nichts nütze, wenn jene ihr fehlte. Da sie aber jedenfalls gehaltvoller ist als die griechische, so ist die Forderung des Verf.s, wenigstens den Versuch zu machen, durchaus berechtigt.

Berlin. G. Boetticher.

---

1) Karl Kühn, Kleine französische Schulgrammatik für die unteren und mittleren Klassen der höheren Schulen. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing, 1890. VIII und 111 S. 1 M.

Wieder ein vortreffliches Werk des stets rüstig und mit ebensoviel Sachkenntnis wie praktischem Geschick arbeitenden Verfassers: eine Elementargrammatik, die in der Beziehung, meines Wissens, einzig dasteht, dafs sie den von Münch angeregten, äufserst beachtenswerten Gedanken zur Ausführung bringt, die Elementargrammatik so zu erweitern, dafs sie für die ganze Mittelstufe ausreicht und so der den Schülern grofse Schwierigheit verursachende Sprung aus der propädeutischen Schulgrammatik vermieden wird. Für die Schüler der oberen Klassen ist es dann leicht, in die vollständige Grammatik hinüberzugehen. Kühns Schulgrammatik ist in dieser Zeitschrift nach Verdienst gewürdigt worden.

Um das dem Elementarunterricht zukommende Pensum leicht kenntlich zu machen, ist es durch den Druck hervorgehoben. Die Anordnung ist so gemacht, dafs das Syntaktische jedesmal

den zweiten Teil des Abschnittes über je einen Redeteil bildet. Dafs das Verb am eingehendsten behandelt worden ist, entspricht der Natur der Sache; die Ausscheidung von etwa einem Drittel aller sogenannten unregelmäfsigen Verba wird jeder erfahrene Schulmann mit Freuden begrüfsen. Am Ende des Buches findet sich eine Übersicht der „Merkformen" der Verba, welche die Ableitung und Befestigung der abweichenden Formen erleichtern soll und wird. Um beim Nachschlagen dem Schüler das Auffinden eines Verbums leichter und weniger zeitraubend zu machen, befindet sich hinter den Merkformen noch ein alphabetisches Register, welches jedes Verbum nach Seitenzahl und Gruppennummer registriert. Dafs hinter jedem Verbum aufser den eigentlichen Komposita jedesmal noch besonders beachtenswerte oder häufig vorkommende Nomina desselben Stammes aufgeführt werden (in kleinem Druck für die Mittelklassen) wie hinter *faire* die Nomina *fait, faiseur, façon, facile* (*difficile*), *facteur, faction, bienfait, bienfaiteur, bienfaisant, bienfaisance, malfaiteur, malfaisant, contrefaçon, défaite,* das ist eine Neuerung, die sich schon in einer Reihe von Verballehren findet und die wegen des grofsen Interesses und Bildungswertes, die sie für die Schüler schon auf ziemlich früher Stufe hat, sehr zu loben und zu empfehlen ist. — Die aus den andern Wortklassen gebotene Auswahl entspricht so ganz den jetzt allseitig aufgestellten Forderungen für die angegebenen Klassenstufen, dafs das Buch sicher viele Freunde finden wird. Es ist wieder ein schöner Schritt vorwärts auf dem Gebiete des französischen grammatischen Unterrichts.

2) Wilhelm Ulrich, Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische behufs Einübung der unregelmäfsigen Verben. Eine Beigabe zu französischen Schulgrammatiken. Leipzig, August Neumann (Fr. Lucas), 1891. IV und 56 S. 1 M.

21 Übungsstücke, deren jedes 2 oder 3 Absätze A, B, C umfafst, jeder etwa eine halbe Seite deutscher Text, nur Einzelsätze; dann aber noch 12 zusammenhängende Übungsstücke; die Übungsstücke aus Sätzen je zu einer Gruppe unregelmäfsiger Verba gehörig. Da das Buch etwa den grammatischen wie lexikalischen Stoff des Ploetzschen Elementarbuchs voraussetzt, so kann es seinem Zwecke zur Einübung der unregelmäfsigen Verba „überall" dienen, welche Grammatik auch zu Grunde gelegt ist. Die Vokabeln, nach Stücken geordnet, stehen am Ende des Buches; nur diejenigen Nominal-Ableitungen, die etymologisch mit der zu einem Stücke gehörigen Gruppe Verba zusammenhängen, stehen jedesmal hinter dem Übungsstück. Warum die beiden ersten Seiten des Buches mit den ausführlichen Regeln über „orthographische Eigentümlichkeiten einiger regelmäfsigen Verben" angefüllt sind, kann ich nicht sehen; auch die jedesmalige Aufzählung aller zu einer Gruppe gehörigen Verba scheint nach dem Zwecke des Buches überflüssig. Und obgleich der Verf. in der Vorrede

versichert, der Preis des Büchleins sei ein so niedriger, dafs die Ausgabe für die Anschaffung desselben unmöglich ein Hindernis für die Einführung in den Schulen werden könne, so fürchte ich doch, dafs 1 M. blofs für Übungsstücke über die unregelmäfsigen Verba zu viel scheinen wird; die Hälfte des Preises hätte es eher ermöglicht, das Buch einzuführen. Trotzdem mufs aber gesagt werden, dafs die herrschende übergrofse Bedenklichkeit, den Eltern der Schüler höherer Lehranstalten Ausgaben für Unterrichtsmittel aufzuerlegen, wenig im Einklange steht mit dem Streben, den Zudrang aller Elemente der Bevölkerung, die die Kosten irgend erschwingen zu können glauben, zu den höheren, ja höchsten Schulen nach Kräften zu hemmen. Es existieren in Händen der Lehrer solche Sammlungen, wie die vorliegende, in grofser Menge, in langen Jahren im Unterricht selbst entstanden und erprobt, die den Schülern von grofsem Nutzen sein könnten, wenn wir es nicht als eine Art Umwälzung ansähen, einmal für ein Jahr ein besonderes Übungsbuch für 1 Mark anschaffen zu lassen. Solche Bücher müfsten die auf ihre Drucklegung verwandte Mühe und Kosten reichlich aufbringen. Zu diesem Zwecke möge das vorliegende Buch warm empfohlen sein; wo es nicht den Schülern in die Hände gegeben wird, kann der Lehrer sich manche Arbeit sparen.

Berlin. Otto Kabisch.

Bibliothèque française. Verlag von Gerhard Kühtmann in Dresden, 1891.
1. Malot, Sans famille. Mit Wörterbuch. Teil I: 164 S. 1,50 M. Teil II: 177 S. 1,50 M.
2. Daudet, Le petit chose. 179 S. 1,20 M.
3. De St. Hilaire, Courage et bon coeur. 82 S. 0,60 M.
4. Damour, Perles de la prose française. 142 S. 0,90 M.

Die neuen Lehrpläne von 1891 streben unter anderem auch eine Umgestaltung des französischen Unterrichts an. Das Ziel desselben soll künftig eine gewisse Gewandtheit in dem mündlichen Gebrauch der Sprache sein, und zwar in der Sprache des geselligen Verkehrs, sowie einige Sicherheit im schriftlichen Ausdruck. Gegen die fast ausschliefsliche Herrschaft der Grammatik hatten schon die Lehrpläne von 1882 Front gemacht, indem sie den Abschlufs des grammatischen Pensums nach der Ober-Sekunda verlegten, die schriftliche Übersetzung bei der Entlassungsprüfung abschafften, somit also in den beiden Primen mehr Raum für die Lektüre, sowie für die mündliche Verwertung derselben liefsen. Jetzt geht man einen Schritt weiter, indem auch die schriftliche Übersetzung bei der Versetzung aus Ober-Sekunda in Wegfall kommt und die Lektüre und der mündliche Gebrauch der Sprache ganz in den Vordergrund gerückt wird. Die Grammatik soll auf das Allernotwendigste beschränkt werden, praktische Übungen im Sprechen sollen von unten an beginnen.

Dagegen wird wohl niemand etwas einwenden. Die lateinische und griechische Grammatik reichen meiner Ansicht nach vollständig aus, um die formale Seite des Sprachunterrichts zu pflegen; eine moderne Sprache dagegen mufs gelernt werden, um sie im praktischen Leben zu verwerten, einerseits um die Litteratur des betreffenden Volkes mit Leichtigkeit zu erfassen, andererseits um sich ohne besondere Schwierigkeit verständigen zu können. Damit dies aber erreicht werde, mufs man zweierlei von der Reform erwarten: erstens, dafs die für das Französische bestimmte Stundenzahl in den mittleren und oberen Klassen vermehrt werde, zweitens, dafs die Lehrer während ihrer Universitätsstudien eine solche Vorbildung bekommen, dafs ihnen der mündliche Gebrauch der fremden Sprache keine besonderen Schwierigkeiten verursacht. Da dies aber bis jetzt nicht der Fall ist, und ein Lehrer, welcher das Französische und Englische mit Leichtigkeit beherrscht, — sagen wir es offen — zu ziemlich seltenen Ausnahmen gehört, so mufs eine ganz besondere Sorgfalt in der Auswahl der zu lesenden Bücher angewandt werden, welche den Lehrern und den Schülern die Aufgabe einigermafsen zu erleichtern imstande sind. — Wenn einige Fertigkeit in der modernen, dem täglichen Leben entnommenen Sprache angestrebt wird, so liegt es auf der Hand, dafs erstens viel gelesen werden mufs, zweitens dafs man, anstatt sich, was bis jetzt meist der Fall ist, auf historische Werke und klassische Dramen zu beschränken, Erzählungen und Lustspiele moderner Schriftsteller wählt. Beide werden die Schüler auch viel mehr interessieren. Die Lektüre mufs ihnen aber erleichtert werden; deshalb bin ich durchaus nicht gegen Anmerkungen, welche selten vorkommende Ausdrücke erklären, und auch nicht gegen Beifügung von kleinen Wörterbüchern für jedes einzelne Stück. Diesem Bedürfnis entsprechen in erfreulicher Weise die oben angeführten, im Verlag von Kühtmann erschienenen Bücher der Bibliothèque française. Abgesehen von den unter No. 4 bezeichneten Perles de la prose française von Damour, welche ebenso wie die in demselben Verlage erschienenen Erzählungen von de Pressensé (Petite mère und Rosa, une histoire de jeune fille) mehr für Töchterschulen zu empfehlen sind, sind die anderen drei Büchlein von Malot, Daudet und St. Hilaire so recht geeignet, die Lektüre in den Tertien und der Unter-Sekunda bilden. Der Inhalt der Erzählungen ist wohl angethan, das Interesse der Schüler vom Anfang bis zum Ende in Spannung zu erhalten und sie anzuspornen, worauf es so sehr ankommt, mehr zu lesen, als in der Klasse gelesen wird. Von dem ganz reizenden Plauderton eines Malot oder Daudet viel sprechen zu wollen, ist wohl überflüssig. Überall ist der Stil musterhaft; abgesehen von einzelnen seltenen Ausdrücken des gewöhnlichen Lebens, welche in den Anmerkungen erläutert sind, lesen sich die Erzählungen leicht und dienen

in wahrhaft vorzüglicher Weise, das oben erwähnte Ziel zu erreichen. — Jedem Buche ist ein Wörterbuch beigegeben, in welchem der Schüler jede einigermafsen unbekannte Vokabel einsehen kann. Ein ganz besonderer Vorzug der Bücher ist ein am Schlufs hinzugefügtes Questionnaire. Es ist eine kurze Zusammenfassung des Inhalts einzelner Abschnitte in Frageform, eine sehr wünschenswerte Beigabe sowohl für den Lehrenden als auch für den Lernenden. Der Schüler findet darin einen Hinweis, worauf er beim Lesen seine Aufmerksamkeit zu richten hat, und zugleich eine Anleitung zum Sprechen, der Lehrer eine Erleichterung in den Sprechübungen mit den Schülern. Wenn ich noch hinzufüge, dafs ich nach genauer Durchsicht keine irgendwie anstöfsige Stelle gefunden habe, dafs vielmehr die meisten Erzählungen auf die Moral sowohl wie auf den praktischen Sinn der Schüler den besten Einflufs ausüben können, dafs ferner der Druck und die Ausstattung eine recht gute und der Preis verhältnismäfsig billig ist, so läfst sich erwarten, dafs die Bibliothèque française eine grofse Verbreitung in den Schulen findet, was ich im Interesse derselben wünsche.

Breslau. Adalbert von Jarochowski.

Edm. Meyer, Leitfaden der Geschichte in Tabellenform für preufsische höhere Lehranstalten. I. Alte Geschichte. IV u. 104 S. 1,20 M. II. Mittelalter. IV u. 130 S. 1,50 M. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1890.

Verf. hält die Tabellenform für die zweckmäfsigste zum Lernen auch in oberen Klassen. Er will zugleich auch den Zusammenhang der Ereignisse hervortreten lassen und durch Einteilung das Merken erleichtern; sein Buch soll als Lehrbuch gebraucht werden können und „alles geben, was der Schüler nötig hat". Die äufsere Einrichtung des Drucks mit ausgerückten Zahlen und fett gedruckten Hauptsachen ist auch ganz annehmbar, aber gegen den Inhalt namentlich des ersten Heftes erheben sich manche Bedenken. Die Bedeutung der geschichtlichen Ereignisse ist sehr wenig bezeichnet, der Zusammenhang erscheint eigentlich nur in den Überschriften. Anspruchsvoll tritt aber die Einleitung auf, welche auf 23 Seiten ziemlich kleinen Druckes allerlei, wie es scheint als Vorkenntnisse, zusammenstellt. Von der Einteilung des Menschengeschlechts in Rassen ausgehend, greift der Verfasser zurück auf die in der Geologie angenommenen Perioden der Erdbildung, beschreibt im § 5, wie vermutlich der „Urmensch" ausgesehen hat, kommt im § 6 auf die „quaternäre Einwanderung des Menschen nach Europa, die jener ersten tertiären folgte", bespricht dann Hünengräber und Pfahlbauten, Stein-, Bronze- und Eisenzeit. Weiter betrachtet er die Anfänge der Religion und des Staatswesens, knüpft daran Belehrungen

über die Hauptstaatsformen und hält es für nötig, auch die jetzt vorherrschende Staatsform des verfassungsmäfsigen Königtums mit allen Einzelheiten, Parlament, Budget, Ministerien, Geschworenengerichten u. s. w. zu besprechen. Dann folgen volkswirtschaftliche Belehrungen über Natural- und Geldwirtschaft, Bevölkerungsverhältnisse, Freihandel und Schutzzoll, die ebenfalls zu sehr auf die Gegenwart eingehen. Mit § 14 kehrt die Betrachtung zu den Rassen zurück; es soll nachgewiesen werden, welche Rassen besonders kulturfähig waren, und so folgen Überblicke über Geschichte und Kultur der Peruaner, Tolteken und Azteken als Völker der roten Rasse, der Chinesen und Japaner als Völker der gelben Rasse; dies endet mit der Einführung einer Verfassung in Japan seit 1875. Dann wird die Einteilung der weifsen Rasse als ausführliche Völkertafel gegeben und damit der Übergang zur alten Geschichte gemacht, in welcher die drei Hauptzweige der weifsen Rasse nacheinander auftreten.

Nach dieser Einleitung folgen Tabellen zur orientalischen Geschichte, welche die einzelnen Völker nacheinander behandeln, mit beigefügten Bemerkungen über Religion und Kultur, aber die Zusammenfassung dieser Völker zuerst im assyrischen, dann im persischen Weltreich tritt nicht hervor. Nun folgen die Griechen, aber auf den Gegensatz griechischer Religion und Staatsverfassung gegen das orientalische Wesen, auf die segensreiche Mannigfaltigkeit des griechischen Staatslebens, auf die Bedeutung der Perserkriege, die dann beginnende Entartung, den neuen Aufschwung des makedonischen Reichs wird nicht hingewiesen. Die Data sind, wie es die Form der Tabelle mit sich bringt, äufserlich zusammengestellt und noch dazu bisweilen unrichtig, öfters zu kurz. Am Anfang wird behauptet: „Die Pelasger empfangen die Anfänge höherer Kultur aus dem Orient durch vier Einwanderer, Danaus aus Ägypten“ u. s. w. Lykurgs Gesetzgebung wird 885 gesetzt, 776 die Stiftung der Olympischen Spiele, Tyrtaios ist ein lahmer Schulmeister, Solon giebt seine Gesetze als alleiniger Archon, Hippias und Hipparch regieren bis 510. Der Anlafs zum peloponnesischen Kriege wird nur angedeutet mit den Worten: „die korkyräischen und potidäischen Händel, die Korinth in Krieg mit Athen bringen“: mag der Lehrer zusehen, wie er diese Händel den Schülern klar mache. Von den fünf Einfällen der Peloponnesier in Attika wird nur der erste erwähnt. Lysander erscheint erst 406 als spartanischer Feldherr; bei den Friedensbedingungen des Jahres 404 fehlt die Hauptbedingung: Athen mufs sich der spartanischen Hegemonie unterordnen (Xen. Hell. 2, 2, 20). Agesilaos soll Kleinasien bis zum Taurus erobert haben; Thaten Philipps werden dem Archidamos, Sohn des Agesilaos, zugeschrieben. Dazu kommt Ungenauigkeit in den griechischen Namen: S. 42 Herkules, S. 43 Herakles; Aristodamos, Archilochos, Harmodios neben Tyrtaeus, Kodrus, Agesilaus; Schlacht an der

Himera; und, was schlimmer ist, öfters tadelswerter deutscher Ausdruck, veranlafst durch das Streben nach Kürze. „Zweimal vertrieben und nach Eretria flüchtend regiert er (Peisistratos) nach seiner zweiten Rückkehr durch den Sieg bei Pallene gemäfsigt.“ „Im Innern der Akropolis das Standbild der Athene Promachos des Phidias; der Südmauer zu der Parthenon mit der 11 m hohen Goldelfenbeinstatue des Phidias.“ „Der Krieg namentlich bei Korinth (daher der Name) unglücklich für Sparta.“ Von der Schlacht bei Krannon heifst es gar: „Die Griechen werden von dem entsetzten Antipater geschlagen.“

Auch in der römischen Geschichte ist manches ungeschickt ausgedrückt, z. B. S. 70: „Rom erhält seine Selbständigkeit zurück infolge der Niederlage der Etrusker durch das mit den Griechen von Cumae verbündete Aricia“, S. 74 die Nobiles eine „oligarchische Clique“, S. 77 „Private erbauen behufs Einnahme von Lilybaeum und Drepana eine Flotte“, S. 81 ein zehn Zeilen langer Satz über Ti. Sempronius Gracchus. Sachlich ist namentlich ein Gesamtbild des römischen Staatswesens um 300 v. Chr. nach Beilegung des Ständekampfes und ein Überblick über die römischen Provinzen nebst Angaben über deren Verwaltung zu vermissen. Falsch ist die Angabe über die Tributcomitien S. 71, dafs sie um 241 mit den Centuriatcomitien vereinigt worden seien, und über Augustus S. 89: „Er regiert unumschränkt, indem er ohne kaiserlichen Titel alle republikanischen Ämter in sich vereinigt.“ Anerkennung verdienen die anhangsweise diesem Heft beigegebenen Übersichten der griechischen Litteratur und Kunst und der römischen Litteratur; doch findet sich auch hier Seltsames, z. B. Thales „Ingenieur des Krösus“, Cicero „nach einigen Sohn eines wohlhabenden Walkers.“

Viel eingehender ist im zweiten Heft das Mittelalter behandelt. Der Verf. rechtfertigt dies in der Vorbemerkung damit, dafs dies „derjenige Teil der Geschichte sei, welchem der Schüler am fremdesten gegenübersteht“. Das mag sein; aber mit gutem Grunde wird eingehende Kenntnis des Altertums für wichtiger und bildender gehalten. Was hier über Klosterwesen, Lehren des Koran, Vier Weltmonarchieen, Kardinäle u. a. mitgeteilt wird, ist annehmbar, aber nicht als Lernstoff zu betrachten. Verdienstlich, aber nicht überall leicht fafslich sind die Ausführungen über deutsche Verfassungsgeschichte; dagegen konnten manche einzelne Ereignisse der Kaisergeschichte, namentlich die Römerzüge, kürzer behandelt sein. Nicht leicht zu gewinnen ist die Übersicht der aus der Völkerwanderung entstandenen Reiche; in den betreffenden Abschnitten werden die Ereignisse verschiedener Länder nur nach der Zeitfolge zusammengestellt. Weiterhin trennt ein über die Seite gezogener wagerechter Strich die deutsche Kaisergeschichte von den anderweitigen Begebenheiten; so ist das Gleichzeitige wohl erkennbar, aber die Kreuzzüge, die Entwickelung Frankreichs und Englands sind

weit auseinandergezogen. Die sprachliche Darstellung dieses Teils bietet keine besonderen Anstöfse; aber lange Sätze, in denen vieles zusammengedrängt ist, finden sich öfters: S. 29 über Karl d. Gr., S. 48 über Otto II., S. 55 über Erblichkeit der Lehen u. s. w. Die Schlacht bei Zülpich ist zu streichen; das Bündnis zwischen Lübeck und Hamburg 1241 ist nicht „Ursprung der Hansa" (S. 92). Die grofse Bedeutung des Vordringens deutscher Ansiedlung in die ostelbischen Gebiete wird, obgleich die betreffenden Thatsachen an verschiedenen Stellen erwähnt sind, so wenig gewürdigt, dafs das Herzogtum Breslau, Mecklenburg und das Gebiet des deutschen Ordens S. 97 als aufserdeutsche Fürstentümer bezeichnet werden; die Marienburg wird S. 89 Hauptstadt des deutschen Ordens genannt. Vieles andere ist richtig und übersichtlich angeführt, aber der Eindruck des Bunten, welcher schon durch die Teilung der Seiten entsteht, wird noch vermehrt durch die zahlreichen Anmerkungen, die teils Quellenstellen, teils Hinweise auf „noch andauernde Nachwirkungen der Ereignisse" enthalten. Den Schlufs bildet eine Übersicht der deutschen Litteratur im Mittelalter, die mit sprachlichen Belehrungen verbunden ist. Überall viel Einzelheiten; aber die zusammenhängende Belehrung wird dadurch erschwert.

Lübeck. Max Hoffmann.

K. Noack, Leitfaden der Elementar-Mathematik. Zweite Auflage. Berlin, J. Springer, 1890. II u. 104 S. 8. 1,40 M.

Verf. hat das kleine in der ersten Auflage als Manuskript gedruckte Werk ursprünglich nur für die Schüler des Gymnasiums in Giefsen bestimmt; äufsere Gründe machten für die zweite Auflage eine andere Form des Erscheinens notwendig. Der Leitfaden beschränkt sich inhaltlich auf diejenigen Teile der Elementar-Mathematik, deren Kenntnis durch die Lehrpläne des Gymnasiums vorgeschrieben ist. Wenn auch zugegeben werden darf, dafs das Gesamtpensum d. G. in dem vorliegenden Werke, wie beabsichtigt, knapp behandelt ist, so finden sich trotzdem m. E. darin zu viele Lehrsätze und Regeln. Dies gilt zunächst für die Algebra, den ersten und ausführlichsten, fast die Hälfte des Buches einnehmenden Teil. Ein Schüler, dem in der Unterrichtsstunde die Regeln über Ausrechnung von Aggregaten, Behandlung von Klammern, das Rechnen mit entgegengesetzten Gröfsen erklärt sind und der in der Stunde, wie Verf. mit Recht fordert, ein volles Verständnis dieser Dinge erlangt, braucht in einem Leitfaden höchstens einige Definitionen, wenige, auf das geringste Mafs beschränkte Fundamentalsätze in mustergültiger Form und vielleicht noch einige Beispiele zu finden. In der Behandlung der 7 Rechnungsarten allein finden sich in diesem

Buche ca. 90 durch den Druck hervorgehobene Definitionen und Sätze vor.

Wenn § 1 gesagt ist: „Unausgerechnete Summen, Differenzen, Produkte, Quotienten nennt man arithmetische Ausdrücke; die Zahlen, aus welchen ein Ausdruck besteht, heifsen seine Glieder“, so ist das jedenfalls eine nicht gebräuchliche Erklärung von „Glied“; der Satz: „Statt 2 Potenzen mit gleichen Basen zu multiplizieren, kann man die Exponenten addieren“ ist in dieser Fassung ungenau. — In gedrängter Kürze wird die Auflösung linearer und quadratischer Gleichungen, die arithmetische und geometrische Reihe, Zinseszins und Rentenrechnung, die Kombinatorik behandelt und der binomische Lehrsatz für ganze positive Exponenten bewiesen.

Die Planimetrie enthält in 207 Paragraphen Erklärungen und Lehrsätze nebst kurz angedeuteten Beweisen (ohne Figuren), jedoch auch nicht in einwandsfreier Form. In § 41 z. B. werden die Dreiecke nach ihren Winkeln in spitz-, stumpf und rechtwinklige eingeteilt, aber erst § 44 bringt den Lehrsatz von der Winkelsumme im Dreieck. Gemäfs der im § 32 gegebenen Erklärung, was unter Umkehrung eines Lehrsatzes zu verstehen ist, hat z. B. der Satz § 75: „In jedem Parallelogramm sind die Gegenseiten gleich“ doch nicht die beiden Umkehrungen: „1) Sind in einem Viereck je 2 Gegenseiten gleich, so ist es ein Parallelogramm, und 2) Sind in einem Viereck 2 Gegenseiten gleich und parallel, so ist es ein Parallelogramm.“ Nachdem schon in § 39 die Kreislinie, Radius etc. erklärt sind, bedarf es (§ 90) gewifs nicht der Sätze: „Die Radien eines Kreises sind alle gleich, ein Durchmesser ist doppelt so grofs als ein Radius; alle Durchmesser eines Kreises sind gleich.“ — In § 159 wird die Lösung der Fundamentalaufgabe verlangt: Eine Strecke in einem vorgeschriebenen Verhältnisse zu teilen. Dieselbe müfste doch vor § 152—54 erledigt sein, wo es im Anschlufs an den Lehrsatz (§ 151) über die Winkelhalbierungslinie heifst: „4 Punkte liegen auf einer Geraden harmonisch, wenn der dritte die Entfernung der beiden ersten in demselben Verhältnisse teilt, wie der vierte“ (?), worauf dann sofort eine Lösung der Aufgabe erfolgt: „Zu 3 gegebenen Punkten den vierten harmonischen zu finden“, jedoch nicht etwa unter Anwendung des oben angedeuteten Lehrsatzes, sondern mittels Parallelen. Der Apollonische Kreis wird überhaupt nicht erwähnt.

Hinweise auf die Anwendbarkeit geometrischer Lehrsätze auf physikalische Aufgaben sind dankenswert; dagegen dürfte die Anmerkung zu dem Satze, dafs die Endpunkte der auf einer Geraden errichteten Lote, deren Längen sich wie ihre Entfernungen von dem Anfangspunkte der Geraden verhalten, auf einer durch denselben gehenden Geraden liegen (§ 150), wobei von Geschwindigkeitskurve der gleichförmig beschleunigten Bewegung und Po-

tentialgefälle im Schliefsungsdrahte eines Elements die Rede ist, wohl den meisten Schülern unverständlich bleiben.

Kürzer und zweckentsprechender sind die Stereometrie und Trigonometrie behandelt.

Wenn es auch sehr begreiflich ist, dafs der Lehrer seinen Schülern ein Buch in die Hand giebt, nach welchem er sich leicht über alles wesentliche im Unterrichte Durchgenommene orientieren kann, so wird ein knapp gehaltener Leitfaden seinen Zweck um so mehr erfüllen, wenn der Inhalt bei präzisester Form sich wirklich nur auf das Wesentlichste beschränkt. In dieser Hinsicht erscheint das Buch dem Ref. noch verbesserungsbedürftig.

Saarburg i. L. E. Schilke.

R. von Wettstein, Leitfaden der Botanik für die oberen Klassen der Mittelschulen. Mit 2 Farbendrucktafeln und 867 Figuren in 149 Holzschnitt-Abbildungen. Leipzig, G. Freytag, 1891. 202 S. 1,40 fl., geb. 1,60 fl.

Ein den Lehrplänen vollkommen angepafstes, dem gegenwärtigen Stande der wissenschaftlichen Botanik entsprechendes und auf das beste ausgestattetes Lehrbuch zu schaffen, war der ausgesprochene Plan des Verfassers. Wir denken, er hat seinen Zweck erreicht.

Das Buch wendet sich in erster Linie an die oberen Klassen der österreichischen Mittelschulen, für welche durch die Lehrpläne eine zusammenhängende Darstellung der Botanik vorgeschrieben ist. Im Einklang hiermit beginnt es mit der speziellen Botanik, indem es die Hauptabteilungen des Pflanzenreiches, mit den Kryptogamen anfangend, in aufsteigender Folge behandelt. Hieran schliefst sich ein Abschnitt über allgemeine Botanik, in welchem die wichtigsten Lehren über den Bau, das Leben und die Gestalt der Pflanzen und ihrer Teile gegeben werden. Den Schlufs bildet die angewandte Botanik, in welcher unter den Überschriften: „Nahrungs- und Genufsmittel liefernde Pflanzen, — technisch wichtige Pflanzen, — medizinisch verwertbare Pflanzen und Giftgewächse, — Zierpflanzen — und Futterpflanzen“ die wichtigsten Kulturpflanzen vorgeführt werden, deren Kenntnis im Interesse einer allgemeinen Bildung liegt.

Dies die Disposition des Buches. Abgesehen von dem letzten Abschnitt, welcher vorwiegend für die Bethätigung des Privatfleifses der Schulen bestimmt ist, bietet sie keine nennenswerten Verschiedenheiten von andern botanischen Lehrbüchern. Das Besondere des Buches, das hier rühmend anerkannt werden soll, liegt in der geschickten Auswahl des Stoffes und in der Form der Darstellung. Die Fülle des Stoffes in der botanischen Wissenschaft wirkt so leicht drückend und erdrückend auf das zarte Pflänzchen botanischen Wissens, das wir in der Schule pflegen. In diesem Lehrbuche ist nun von berufener Seite das

Notwendige aus dem Wissenswerten ausgewählt. Das ist ein Vorzug, welcher unsere Empfehlung des Buches auch für höhere Schulen des Deutschen Reiches allein schon rechtfertigt. Auch das soll nicht unerwähnt bleiben, dafs der Verfasser bemüht ist, Ausdrücke einer besonderen botanischen Kunstsprache, von denen viele andere Lehrbücher zum Schaden der Schule immer noch einen gar zu ausgiebigen Gebrauch machen, thunlichst zu vermeiden.

Hervorragend schön ist die Ausstattung des Buches. Die meist nur einzelne Teile der Pflanzen (Blüten, Früchte) behandelnden Holzschnitte, welche fast ausnahmslos nach der Natur neu hergestellt sind, erhöhen den unterrichtlichen Wert des Ganzen.

Strafsburg i. E. Max Fischer.

G. Richter, Wandkarte von Afrika im Verhältnisse von 1:5500000 für den Schulgebrauch. Essen, G. D. Baedeker, o. J.

Diese neue Afrika-Karte ist zwar etwas gröfser als die im Verlag von Dietrich Reimer und Hölzel neuerdings erschienenen Wandkarten verwandten Inhalts und gleicher Bestimmung, indessen sie wird nicht leicht gegen dieselben aufkommen. Aufser der Umrifsgestalt des Erdteils springen nur Flüsse, Seeen und Staats- (bez. Kolonial-) Grenzen dem Betrachter ins Auge. Die für den Ferneindruck viel zu zarten lichtbraunen Strichelungen der Bodenplastik treten dagegen so wenig hervor, dafs man den massigen Aufbau des südafrikanischen Hochlandes z. B. gar nicht wahrnimmt. Nur Tiefland (unter 200 m) ist farbig hervorgehoben; aber das so bezeichnete Stück der libyschen Wüste hat durchaus nicht bis nach Kufra und der Oase Dachel eine so geringe Seehöhe; bei dem einzigen innerafrikanischen Tiefland, dem von Egaï und Bodele, fehlt der Name und der Ansatz an den zum Tsad-See führenden Bachr-el-Gasal. Die Depressionen sind gleichfalls nicht genau genug verzeichnet: die am Jordan und am Toten Meer fehlt ganz, die um die Siuah-Oase ist viel zu umfangreich, die bei den Schotts sieht aus wie eine blofse Andeutung von Sumpfstrichen, denn dieselbe Signatur kehrt am Nordostufer des Tsad-See wieder. In der Auswahl der Ortschaften läfst sich kein didaktischer Grundsatz erkennen. Ganz gleichgültige Negerorte sind angegeben, wogegen man auf deutschem Kolonialboden so wichtige Orte wie Tanga, Bukoba, Bismarckburg vermifst. An kleinen Versehen ist auch kein Mangel. Fajum z. B. ist als Stadt bezeichnet und dicht an den Nil gesetzt, Beni Suef auf das rechte statt auf das linke Nilufer; Flüchtigkeiten wie Marutse-Mambunda-Reich, Nachtigall-Fälle u. dergl. fallen nicht minder unangenehm auf.

Halle a. S. A. Kirchhoff.

A. Heuermann und A. E. Zwitzers, Übersicht der Geschichte der christlichen Kirche für Schule und Haus. Mit 13 in den Text eingedruckten Holzschnitten. Essen, G. D. Bädeker, 1891. 100 S. 8. 1,20 M.

Auf gerade 100 Seiten bietet dieses kleine Buch eine in klarer, angenehmer Sprache geschriebene Übersicht der gesamten Geschichte der christlichen Kirche von ihren Anfängen bis auf die neueste Zeit dar. Die wichtigsten Ereignisse sind erwähnt, mit besonderer Vorliebe die Äufserungen der christlichen Liebesthätigkeit nach Uhlhorn dargestellt, und eingehender, als es sonst in Handbüchern dieser Art zu geschehen pflegt, ist auch die Entwickelung des mittelalterlichen Kirchenbaues von der Grundform der Basilika bis zur Ausbildung der Gothik behandelt. Treffliche Abbildungen hervorragender Meisterwerke der mittelalterlichen kirchlichen Architektur sind zur Erläuterung beigegeben. — Die beiden Verf. führen sich selbst als Lehrer an einem Lehrerinnen-Seminar ein, und für Schülerinnen ist ihr aus dem praktischen Unterricht hervorgegangenes Buch in der That nach Anlage und Darstellung ein vortrefflicher Leitfaden. Wenn sie denselben jedoch ganz allgemein als für die Zwecke des Unterrichtes an höheren Schulen bestimmt bezeichnen, so mufs man doch bekennen, dafs er für den Unterricht an Gymnasien und Realschulen mancherlei vermissen läfst, vor allem ein tieferes Eingehen auf die Lehrentwickelung in der Kirche. Mit Recht haben die Verf. davon Abstand genommen, vor Schülerinnen schwierige dogmatische Fragen, wie die Lehre des Arius, die Prädestinationslehre des Augustinus u. dergl. zu erörtern; der Primaner einer höheren Lehranstalt aber dürfte doch wohl danach fragen, was Arius denn eigentlich gelehrt, wie Augustinus seine Prädestinationslehre begründet und was sein Gegner Pelagius dagegen eingewendet hat. Auch das Kapitel von den ersten Christenverfolgungen im römischen Reiche müfste für Gymnasiasten eingehender gearbeitet sein, da sie bei ihrer Bekanntschaft mit dem klassischen Altertum den Kampf zwischen der neu auftretenden christlichen Lehre und der antiken Bildung mit Interesse und Verständnis zu verfolgen pflegen. Auch an sich erhebt die Zeit das Gemüt, in welcher die Christen unter Martern verbluteten und die christlichen Ideen von Sieg zu Sieg schritten.

Zum Schlusse seien noch ein paar Bemerkungen gestattet, welche sich auf einzelne Punkte beziehen. S. 5 findet sich die Angabe vor, dafs der Montanismus mit dem Judenchristentume verwandt gewesen sei. Dafür aber fehlt es an jeder Begründung. Wo und wann hat denn Montanus von seinen Anhängern die Befolgung des mosaischen Gesetzes gefordert? — Von Basilius, Hieronymus, Chrysostomus u. a. sind ansprechende biographische Skizzen gegeben; warum nicht auch von Origenes und Cyprian, welche jenen Männern an Geist und an Bedeutung für die Kirche

gleichstehen? — Einen grofsen Raum nimmt, wie schon bemerkt, die christliche Liebesthätigkeit in dem Buche ein, dabei aber vermifst man doch die für das Mittelalter bedeutsame kirchliche Stiftung des Gottesfriedens, deren Fortbildung freilich die Kirche hätte lebhafter fördern können. — Der Abschnitt über die Waldenser S. 34 bedarf unter Berücksichtigung der Forschungen L. Kellers einer Umarbeitung oder mindestens einer Erweiterung.

Berlin. J. Heidemann.

Novum Testamentum graece, für den Schulgebrauch herausgegeben von Fr. Zelle. IV. Das Evangelium des Johannes von B. Wohlfahrt. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. XX u. 107 S. 8. 1,50 M.

Die Grundsätze, die Zelle in seinem Kommentar zum Matthäus-Evangelium aufgestellt hat, sind auch in diesem Buche befolgt. Bekanntlich kennzeichnen sie sich durch ein einseitiges Vorwiegen der sprachlichen und historischen Notizen vor der sachlich-religiösen Erklärung. Da wir uns über den Wert dieser verschiedenen Arten der Erklärung schon an einer anderen Stelle dieser Zeitschrift ausgesprochen haben, so können wir uns bei der Besprechung des vorliegenden Kommentars um so kürzer fassen. Die Einleitung macht in sachgemäfser Weise den Schüler mit allem bekannt, was er über das Leben des Apostels Johannes und die Entstehung seines Evangeliums wissen mufs. In den Anmerkungen findet sich eine Art Inhaltsangabe in Form einer kurzen Überschrift mit Bezeichnung der betreffenden Verse; doch scheint mir diese kaum zu genügen, da es nicht möglich ist, mit Hülfe derselben einen tieferen Einblick in den Verlauf und Zusammenhang der Ereignisse, hauptsächlich aber in den inneren Fortschritt der Lehrentwicklung zu gewinnen. Aufserdem vermifst man die Bezugnahme auf die synoptischen Evangelien. Da nämlich der Schüler lernt, dafs das Johannes-Evangelium eine notwendige Ergänzung dieser Evangelien bildet, so lag es nahe, das gegenseitige Verhältnis zu einander mehr hervorzuheben. Im übrigen zweifeln wir nicht, dafs der Kommentar dem Schüler manche Erleichterung bei seiner Vorbereitung für die Lektüre des griechischen Grundtextes gewähren wird.

Cöthen. A. Sterz.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Unser zweites Seminarjahr.

Die freundliche Aufnahme, die mein Bericht über das erste Seminarjahr am König-Wilhelms-Gymnasium in vielen Kreisen gefunden hat, giebt mir den Mut, auch das zweite Jahr in ähnlicher Weise zu besprechen. Vielleicht, dafs auch diese Zeilen manchem willkommen sind. Denn abgesehen davon, dafs bei der Wiederholung einer so vielseitigen Thätigkeit, wie es die Leitung eines pädagogischen Seminars ist, nicht weniges anders angegriffen wird und anders verläuft als das erste Mal: es sind auch mittlerweile so beachtenswerte Urteile über die neuen Seminare gefällt worden, dafs es wohl der Mühe lohnt, die Theorieen vom Standpunkt der praktischen Erfahrung aus zu beurteilen.

Ich berichte zunächst, was geschehen ist, und knüpfe daran eine und die andere Bemerkung.

Als das zweite Seminarjahr Ostern 1891 bei uns eröffnet wurde, umfafste es fünf Kandidaten; zu Michaelis kam ein sechster hinzu, der dem anderen Michaelis-Seminar der Provinz wegen Überfüllung nicht hatte zugewiesen werden können. Als Seminarlehrer, um sie kurz so zu nennen, standen mir wieder Professor Dr. Haenicke und Oberlehrer Dr. Wehrmann zur Seite; die Dienste des Mathematikers brauchten wir diesmal nicht in Anspruch zu nehmen, da die Kandidaten alle Philologen oder Historiker waren.

Die theoretische Unterweisung verlief im grofsen und ganzen in ähnlicher Weise wie im vorigen Jahre, nur dafs wir diesmal rascher vorschritten und eine gröfsere Menge Stoff durcharbeiteten. Schillers Handbuch der praktischen Pädagogik bildete wieder das grundlegende Werk. Von dem zweiten Teil, der psychologischen und ethischen Grundlage der Erziehung und des Unterrichts, wurde ausgegangen; der vierte Teil, der vom Unterricht handelt, schlofs sich daran, und als die Kandidaten so weit waren, selbst unterrichten zu dürfen, kamen die Abschnitte von der Schulzucht, der Einrichtung der Schulgebäude, der Gesundheitspflege u. s. w. zur Besprechung. Auf die Durchnahme der vorher bestimmten Abschnitte hatten sich alle Kandidaten gewissenhaft vorzubereiten, nur wurde mit dem Bericht ein ganz bestimmter beauftragt. Dabei galt es als Regel, dafs völlig frei oder doch nur auf Grund

kurzer Bemerkungen vorgetragen wurde; die Kandidaten sollten angehalten werden, die Schriften, die von ihrer Kunst handelten, mit aller Gründlichkeit zu lesen und sich darin zu üben, etwas Gelesenes möglichst selbständig wiederzugeben. Wir Lehrer versuchten ihnen darin mit gutem Beispiel voranzugehen; denn auch wir hielten abwechselnd mit den Kandidaten freie Vorträge über didaktische Fragen, sowie über pädagogische Schriften und Abhandlungen, die mit dem, was gerade vorlag, in näherer Beziehung standen. Ich nenne in erster Reihe Fricks Lehrproben und Lehrgänge, von denen nicht nur die gerade erscheinenden Hefte, sondern auch frühere Bände der Betrachtung reichen und fruchtbaren Stoff boten; Willmanns epochemachende Didaktik; die pädagogischen Lehrbücher von Schrader, Kern und Ziller; die Verhandlungen der Berliner Dezemberkonferenz; Zieglers Vorlesungen über die Fragen der Schulreform; viele Artikel der Zeitschrift für das Gymnasialwesen; die Schriften von Wiget über die Formalstufen, von Lange über Apperception, von Dörpfeld über Denken und Gedächtnis; Berichte aus den Verhandlungen der Direktoren-Konferenzen; die neuen Lehrpläne vom 6. Januar 1892 und vieles andere. An jeden Bericht und jeden Vortrag knüpfte sich eine mehr oder weniger eingehende Besprechung.

Das war der eine Teil unserer Thätigkeit, der sich durch das ganze Jahr hin erstreckte und unter möglichster Wahrung inneren Zusammenhangs verlief. Einen zweiten Teil bildeten die Besuche bestimmter Lehrstunden von seiten der Kandidaten und die schriftlichen Berichte darüber. In der Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen vom 15. März 1890 ist die Bestimmung getroffen worden, dafs die unterrichtlichen Versuche der Kandidaten erst im zweiten Vierteljahre beginnen sollen, dafs also der Besuch von Unterrichtsstunden des Direktors und der von diesem bezeichneten Lehrer das erste Vierteljahr auszufüllen hat. Gegen diese Bestimmung hat sich namentlich Professor Ziegler in Strafsburg in der schon angeführten Schrift „Über die Fragen der Schulreform“ in der ihm eigenen lebhaften und entschiedenen Weise erklärt. Das sei unerträglich, schreibt er, und zwar gerade für diejenigen am unerträglichsten, welche Genie und Herz, Lust und Liebe für den von ihnen gewählten Beruf hätten. Und dann wisse man doch, dafs es auf der Welt kaum etwas Langweiligeres gäbe, als im Unterricht zu hospitieren; diese Langeweile aber verhänge man nun systematisch über den angehenden Lehrer, fast als wollte man ihm seinen Beruf gleich von vornherein gründlich verleiden. Endlich lerne doch natürlich nur derjenige aus fremdem Unterricht etwas, der gleichzeitig und zuvor schon selbst auch unterrichtet habe und daraus entnehmen könne, wo die Schwierigkeiten und die Fehlerquellen ihren Sitz hätten. Oder sollten etwa die jungen Herren am Unterricht des Direktors und der älteren Kollegen pädagogische Kritik üben lernen? Das werde doch nicht die Meinung sein. — Wenn man das so liest, klingt es hübsch wie alles, was in dem Buche steht, denn es ist durchweg fesselnd, ja geistvoll geschrieben, und doch, wenn man es näher betrachtet, erweist es sich als übertrieben und unhaltbar, wie so vieles andere auch. Der Besuchszwang ist nicht ein Mifsgriff der ersten Einrichtung, sondern eine sehr heilsame Mafsregel. Die Sache mufs nur richtig angegriffen werden. Das zwecklose Hospitieren und Zuhören ist langweilig, darin hat Herr Ziegler recht, nicht aber das Zuhören, dem bestimmte Ziele gesteckt sind. Sobald

ich den Seminaristen Aufgaben stelle, für welche sie in einer kleineren oder gröfseren Anzahl von Stunden den Stoff zu sammeln haben, so ist ihre Aufmerksamkeit gespannt, ihre Geistesthätigkeit überhaupt ernstlich in Anspruch genommen. Ja es geschieht das in einem Mafse, dafs die Kandidaten nicht selten bitten etwas entlastet zu werden, weil die Anstrengung zu grofs sei. So wenig ist hier von Langeweile oder gar von Verleidung des Berufs die Rede.

Von den Aufgaben, welche die Seminaristen im letzten Jahre auf Grund ihrer Beobachtungen in den Stunden der ihnen empfohlenen Lehrer in eingehenden Berichten bearbeitet haben, teile ich folgende mit. Während ihres 6tägigen Besuches der II. Vorklasse hatten sie auf alles zu achten, was 1. die Mittel der Disciplin (Betragen, Körperhaltung, Anzeigen mit dem Finger u. s. w.), 2. Strafe und Belohnung, 3. Fragestellung und Antworterteilung, 4. die Anwendung der fünf Formalstufen betraf. In der I. Vorklasse hatten sie einmal die Behandlung eines Lesestücks, dann die Einübung des Numerierens aufmerksam zu verfolgen. Im griechischen Unterricht in der Untertertia bei Professor Haenicke mufsten sie auf den systematischen Fortschritt bei der Durchnahme und die darauf folgende Einübung achten. In Sexta war die Behandlung der biblischen Geschichte als Thema gestellt mit besonderem Hinweis auf ihre Bearbeitung, ihre Bedeutung für religiös-sittliche Erbauung und ihre Verbindung mit Katechismus, Kirchenliedern und Sprüchen. In Oberprima behandelte ich in drei Stunden und zwar möglichst im engen Anschlufs an die Formalstufen Goethes Götz, und ich verlangte eine eingehende Betrachtung meines Verfahrens. Ein andermal hatte ich die Seminaristen zugezogen, als ich die Primaner über die rechte Art und Weise, wie sie den deutschen Aufsatz anzugreifen hätten, zu belehren versuchte. Oberlehrer Wehrmann zeigte den Kandidaten in IIIB, wie man vor Anfängern den Cäsar zu behandeln habe, um sie in systematischer Weise in die Lektüre dieses Schriftstellers einzuführen. Über den deutschen Unterricht in VI war öfter und zwar nach vorher angegebenen Gesichtspunkten zu berichten; aber auch der naturkundliche, der geographische, der Rechen-, der Zeichen- und der Turnunterricht mufste von allen Seminaristen besucht und beschrieben werden. Die Philologen hatten dann noch fleifsig in philologischen, die Historiker in historischen Stunden zu hospitieren. Die Berichte, die auf halbgebrochenem Bogen abgegeben werden mufsten, wurden von den Seminarlehrern gelesen, mit einem Urteil des Vorsitzenden versehen und, soweit es not that, in der nächsten Seminarsitzung besprochen. Dies Verfahren sicherte der ganzen Arbeit in den Augen der Seminaristen einen hohen Wert, wie denn auch die Berichte fast durchweg von grofser Aufmerksamkeit beim Zuhören und grofser Sorgfalt bei der Ausarbeitung zeugten.

Ist dem aber so, dafs der anfängliche regelrechte Besuch gewisser Lehrstunden die Kandidaten nicht abschreckt, sondern anzieht, weil ihr Interesse erregt wird, so bin ich mit aller Entschiedenheit für Beibehaltung der ministeriellen Bestimmung. Wer monatelang Tag für Tag gesehen hat, wie gewisse Dinge, die im Beruf des Lehrers die gröfste Rolle spielen, von geschickten Händen angegriffen werden; wer veranlafst worden ist, immer und immer wieder das ins Auge zu fassen, worauf es ankommt; wer aufmerksam gemacht wird, vor welchen Fehlern und Mifsgriffen man sich hüten mufs und wie man das am besten anfängt: der wird natürlich noch lange kein Meister,

noch nicht einmal ein leidlicher Gesell; er bleibt ein Lehrling und ein Anfänger; aber er ist viel empfänglicher für die Lehren der Praxis und besitzt viel mehr Neigung und Verständnis, sich zu einem rechten Lehrer, einem Lehrer mit Geschick und Berufstreue, herauszubilden. In den letzten Wochen der Hospitierzeit darf der Lehrer den Kandidaten schon ab und zu einmal für sich eintreten und Versuche im eigenen Unterrichten machen lassen, dawider ist natürlich nichts zu haben; im Gegenteil, der Kandidat wird dadurch zu immer schärferer Beobachtung fremder Muster angespornt. Dies berührt natürlich die Verfügung nicht. Eine Änderung wünsche aber auch ich mit ihr vorgenommen zu sehen, die nämlich, dafs von der Innehaltung eines vollen Vierteljahres abgegangen wird. Es genügt, wenn bestimmt wird, dafs den selbständigen Unterrichtsversuchen der Kandidaten ein mehrmonatlicher, systematisch geordneter und schriftlich zu verwertender Besuch in den Stunden der Lehrer vorausgehen mufs. Wird diese Einschränkung gemacht, so ist jene Bestimmung unanfechtbar.

Das gröfste Gewicht ist natürlich auf die praktischen Lehrversuche der Seminaristen selber zu legen. Wenn irgendwo, so ist im Unterricht das Können wertvoller als das Wissen. Ich habe es daher so eingerichtet, dafs unsere Kandidaten schon vom Ende des ersten Vierteljahrs ab von den Herren, denen sie zugewiesen waren, angeleitet, beaufsichtigt, zurechtgewiesen und dann sich immer mehr selber überlassen wurden, so dafs wir es wagen konnten, sie vom dritten Vierteljahr ab mit einem geschlossenen Unterricht von mehreren Stunden zu betrauen, in dem sie häufig, aber nicht regelmäfsig besucht und der Beurteilung unterzogen wurden. Hierbei kam es namentlich darauf an, zu sehen, ob die Kandidaten Disciplin zu halten verstanden, ob sie wufsten, wie die Pensen einzuteilen, die Aufgaben zu stellen, die Korrekturen zu besorgen waren u. a. m. Daneben gingen wöchentlich zwei oder drei Probelektionen her, die am liebsten so gewählt wurden, dafs sie sich naturgemäfs in den Unterricht einfügten, den der betreffende Kandidat gerade gab; um aber die nötige Abwechselung und Vielseitigkeit zu erzielen, wurden auch in Klassen und Gegenständen, mit denen Kandidaten augenblicklich nichts zu thun hatten, Probelektionen angesetzt. Diesen Stunden, vor deren Beginn die Kandidaten die genau ausgeführte schriftliche Disposition abzugeben hatten, wohnte stets das ganze Seminar bei, und ihre Beurteilung erfolgte in der nächsten Konferenz. Auch nach den Erfahrungen des zweiten Jahres mufs ich in voller Übereinstimmung mit meinen Herren Kollegen diese Probelektionen und ihre eingehende Besprechung in der Konferenz für das bildendste und daher notwendigste Element in der Anleitung der Seminaristen erklären. Es ist ein wahres Vergnügen, zu sehen, mit welcher Aufmerksamkeit jede Äufserung, jede Bemerkung, jede Frage, die Behandlung des Lehrstoffs im allgemeinen und im einzelnen, die Gliederung, der Aufbau, der Ton der Stimme, die Haltung des Körpers, ja selbst der Ausdruck des Gesichts beobachtet und der eingehendsten Besprechung unterworfen wird. Wenn diese von allen Seiten geübte und, wenn es not that, immer wiederholte und dann immer lebhafter werdende Kritik, der ich das Zeugnis geben mufs, dafs sie fast immer erschöpfend war, bei aller Schärfe doch nie das Mafs des Erlaubten überschritt und daher, so viel ich weifs, nie verletzt und entzweit hat, wenn solche Kritik einem Kandidaten nicht die Augen öffnet, dann sind sie ihm nicht zu öffnen. Es sind schwere Stunden, die die

Kandidaten da durchzumachen haben, einer gegen acht, einer in seiner Schwäche vor dem Richterstuhl von acht Kritikern, deren Beruf es ist, nichts ungerügt zu lassen, was in irgend einer Beziehung mangelhaft oder verfehlt ist. Und doch haben unsere Kandidaten die Probelektionen immer wieder gern gegeben, weil sie fühlten, dafs sie dabei etwas lernten. Und wir können das bezeugen. Wenn wir das Lehrgeschick am Ende des Semesters mit dem zu Anfang vergleichen, so müssen wir, nicht zu unserer, sondern zu der Kandidaten Ehre sagen, dafs sie sich sehr zu ihrem Vorteile geändert haben, und dies Ergebnis ist in erster Reihe den fünfzig Probelektionen zu danken, die die fünf Seminaristen im Laufe des Jahres zu halten veranlafst waren.

In den gröfseren Schlufsarbeiten haben die Seminaristen folgende Themata zu bearbeiten gehabt: 1. Inwieweit sind die Grundsätze, die Dörpfeld in seinem Buch „Denken und Gedächtnis“ aufstellt, praktisch durchführbar? 2. Wie weit haben die sieben allgemeinen Unterrichtsgrundsätze Kahles für die höheren Schulen Gültigkeit? 3. Wie läfst sich Kultur- und Verfassungsgeschichte im Unterricht der deutschen Geschichte heranziehen? 4. Die formalen Stufen des Unterrichts nach ihrer Entwickelung und ihrem Wesen. 5. Die Konzentration des Unterrichts in III B auf Grund der neuen Lehrpläne.

Dafs wir bestrebt gewesen sind, in unserem Seminar die neuere, auf Herbart gegründete Pädagogik in den Mittelpunkt des Interesses zu stellen, leugne ich nicht; ich rechne mir das vielmehr zum Verdienst an. Sie hat das Höchste in der Ausbildung der Methodik und Didaktik geleistet, sie hat die ganz unabweisbare Forderung, dafs Unterricht und Erziehung Hand in Hand gehen müssen und dafs der erziehende Unterricht der rechte ist, mit allem Nachdruck aufgestellt; sie hat die Frage nach der gründlichen Ausbildung der Lehrer für ihren schönen aber schweren Beruf für die unerläfsliche Vorbedingung jeder gesunden Schulreform erklärt und für eine systematische Ausbildung die denkbar besten Vorarbeiten geliefert. Man braucht nicht mit allem einverstanden zu sein, was sie lehrt, man kann ihre Forderungen übertrieben, meinetwegen mafslos nennen, aber die Gefahr, dafs man durch sie wie durch eine Zwangsjacke eingeengt und in der freien Bewegung gehemmt würde, ist ganz ausgeschlossen, und es ist noch immer die Erfahrung gemacht worden, dafs einer um so mehr von ihr hat, je tiefer er in sie eindringt. Der rohe Naturalismus wird von ihr bekämpft, nicht die persönliche Eigenart. Auch innerhalb der rationellen Methodik ist jeder Individualität voller Spielraum gelassen. Und warum stöfst man sich an der strafferen Fassung? Es kann nichts mit Erfolg gelehrt werden, was nicht die Form eines Systems annimmt oder doch in sich ein wohlgeordnetes, einheitliches Ganzes ist. Von irgend einer mehr oder weniger festen Grundanschauung mufs also jeder ausgehen, der angehende Lehrer theoretisch und praktisch anleiten will. Ein eklektisches Verfahren empfiehlt sich hier so wenig wie anderswo.

Ist aber von dem vorherrschenden Einflufs moderner Pädagogen wie Willmann, Frick und Schiller keinerlei Knechtung der Geister zu befürchten, so noch weniger von der Einwirkung des mit der Leitung des Seminars betrauten Direktors. Es ist mir unbegreiflich, wie ein Recensent des Schillerschen Buches „Pädagogische Seminarien“ im Liter. Centralblatt vom

19. Juli 1891 hat schreiben können, die anspruchsvolle Schulung der Kandidaten sei bedenklich; geprüfte, der Mannheit zuschreitende Jünglinge noch auf Schritt und Tritt gängeln und wie Schüler kritisieren, gehe nicht, im allgemeinen wenigstens nicht. Ganz verkehrt sei das Probejahr hinter dem Seminarjahr; tüchtige und selbstbewufste Naturen müfsten sich von den Studien für das höhere Lehramt abwenden u. s. w. Das einzig Verständige an diesen Bemerkungen ist das, was über das Probejahr gesagt ist, worauf ich noch zurückkomme; alles andere ist verfehlt. Das Seminarjahr ist keine Fortsetzung des freien akademischen Studiums, ganz gewifs nicht; es ist der Anfang des gewissenhaft und pflichtmäfsig zu erfüllenden Berufs. Der Lehrerberuf ist schwer, folglich ist sein Anfang erst recht schwer. Nun ist es ja wahr, die gründliche systematische Anleitung deckt die Schwierigkeiten in ganz anderer Weise auf, als es sonst zu geschehen pflegt, aber sie zeigt auch, wie die Schwierigkeiten überwunden werden. Wer ist also freundlicher gegen einen Kandidaten, derjenige, welcher ihm auf Schritt und Tritt zeigt, wie er die Sache zu machen hat, oder der, der ihn sich selber überläfst, nur um die Mannheit im Jüngling nicht zu verletzen? Das ist ja unbedingte Voraussetzung, dafs den Kandidaten in durchaus freundlicher, kollegialer Weise begegnet wird. Der Direktor würde sich selber etwas vergeben, der es an solchem Benehmen fehlen liefse. Aber wenn sich mit der verbindlichen Haltung nicht der Ernst der Unterweisung verbände, der auf gewissenhafte Arbeit hält und strenge Kritik übt, dann wäre die ganze Seminararbeit nicht die Kosten wert, die sie verursacht. Überdies werden alle Leiter von Seminarien gleich mir die Erfahrung gemacht haben, dafs gerade die tüchtigsten Kandidaten, diejenigen, welche die besten Zeugnisse von der Universität mitbringen, ihre didaktische Ausbildung mit dem regsten Eifer betreiben und sich für jede Art der Unterweisung, auch wenn sie scharf ist (der Ausdruck „Gängeln“ pafst auf dieses Verhältnis ganz und gar nicht), am dankbarsten beweisen. Ich möchte auch wissen, was hier Ehrverletzendes geschähe. Allen Schülern gegenüber ist der Seminarist Lehrer, dem sie mit Ehrerbietung und Gehorsam zu begegnen haben; von dem Kollegium wird er als Kollege behandelt; der Direktor oder der Seminarlehrer, der ihm Anleitung giebt, fordert nichts Ungebührliches von ihm, und Kritik erfährt er von den andern in geschlossener Gesellschaft, wie er sie an den andern seinerseits übt. Man sollte sich also hüten, ohne allen Grund grau in grau zu malen und dadurch noch mehr von einem Studium abzuschrecken, das so schon hinreichend erschwert ist.

Zu den Erschwernissen gehört unzweifelhaft das Probejahr. Zunächst in finanzieller Hinsicht. Die Kandidaten des höhern Schulamts, die nach dem Seminarjahr noch ein Probejahr abzulegen haben, geraten, wenn sie nicht bemittelt sind, in die drückendste Lage. Während des Seminarjahrs erhalten sie doch noch eine Unterstützung von seiten des Herrn Ministers. Aber wovon leben sie während des Probejahrs, wenn sie nicht Überstunden geben, die vergütet werden, oder sie so glücklich sind, durch Privatstunden etwas zu verdienen? Doch es mag sein, dafs diese Lage nicht schlechter ist als die anderer ähnlicher Berufsarten auch. So lege ich auf diesen Umstand, so schwerwiegend er ist, kein entscheidendes Gewicht. Aber aus einem andern Grunde dürfte die Berechtigung des Probejahrs in Zweifel gezogen werden. Es wäre sehr schön, wenn die Unterweisung, die die Kan-

didaten im Seminarjahr erfahren haben, im Probejahr fortgesetzt, ergänzt, erweitert, vertieft würde, wie das ja in manchen Fällen, ich nenne nur das Seminar des Marien-Stifts-Gymnasiums zu Stettin, in der erfreulichsten Weise geschieht. Aber wie, wenn von einer weiteren Anleitung und Verwertung des bisher Gelernten nicht die Rede ist? Wenn auf ein Jahr angestrengter, fesselnder Arbeit ein Jahr der Mufse folgt, in dem sich die Kandidaten mehr oder weniger selber überlassen sind und keine nachhaltige, den Eifer schürende Einwirkung erfahren? Oder wenn gar das Probejahr offen in Gegensatz zum Seminarjahr tritt, wenn ein Direktor erklärt, was die Kandidaten bisher gelernt hätten, sei eitel Unsinn und sie hätten jetzt nichts Besseres zu thun als umzulernen, als das Gelernte zu verlernen? Müssen dann nicht die Kandidaten irre werden, ja wird nicht die ganze mühevolle und vielversprechende Arbeit des vorhergehenden Jahres einfach vernichtet? Lieber kein Probejahr als ein solches! Indessen begreife ich es, wenn man sich auch durch derartige Erfahrungen noch nicht bestimmen läfst, an einer Einrichtung zu rütteln, die erst so kurze Zeit besteht. Man wird weiter beobachten und dann erst die Entscheidung treffen. Vielleicht zwingt der voraussichtlich bald eintretende Mangel an Kandidaten dazu, das Probejahr abzuschaffen. Eins halte ich aber jetzt schon für ausgemacht, dafs ungleich wichtiger als das Probejahr das Seminarjahr ist und dafs nur das Seminarjahr Gelegenheit bietet, für die pädagogische Ausbildung der angehenden Lehrer den rechten Grund zu legen.

Für die Verbindung des pädagogischen Seminars mit gymnasialen Lehranstalten habe ich mich in meinem früheren Bericht ausgesprochen, und ich thue es jetzt wieder mit noch gröfserer Entschiedenheit. Dafs auf der Universität durch Vorlesungen über Psychologie, Ethik, Didaktik, Geschichte der Pädagogik und verwandte Fächer vorgearbeitet wird, ist ganz unerläfslich. Mit eingehenden philosophischen Studien kann sich das Seminarjahr nicht befassen. Dazu fehlen die Kräfte, und dazu fehlt die Zeit. Giebt es Universitätsprofessoren — und es könnte eine Reihe glänzender Namen genannt werden —, die die Praxis mit der Theorie verbinden und in Seminarien ihre Zuhörer in die Kunst des Unterrichts einführen, so ist das mit Freuden zu begrüfsen. Aber etwas hat die Schule immer vor der Universität voraus, das ist die Einführung in den lebendigen Organismus. In der Schule giebt es alle Fächer, alle Klassen, alle Alterstufen; in der Schule giebt es die verschiedensten Lehrer und die mannigfaltigsten Vorbilder; in der Schule giebt es nicht nur für einen bestimmten Zweck veranstaltete, in sich abgeschlossene und aus dem Zusammenhange des Ganzen losgerissene Probelektionen, sondern einen zusammenhängenden, von Schritt zu Schritt vorschreitenden Unterricht, und, was wichtiger als das alles ist, erst in der Schule nehmen die grofsen Fragen der Disciplin, des persönlichen Einflusses, des Verkehrs mit den Schülern, kurz die Fragen der Erziehung greifbare Gestalt an. Soviel Gutes also die Universitätsseminare leisten mögen, die Gymnasialseminare können dank der ganzen Einrichtung der Schule noch Besseres leisten. Aber, so wirft Professor Ziegler ein, wo die nötige Anzahl tüchtiger Direktoren finden, die, wie es in der Verordnung heifst, Interesse für die hochwichtige Aufgabe, besondere Bewährung auf dem Gebiete der Pädagogik und Didaktik, hervorragende Lehrerfolge in ihrem Fache aufzuweisen haben? Er glaubt, man werde vorläufig zufrieden sein müssen,

wenn man zunächst einmal statt achtzig deren zehn finde; denn gerade zu der Bewährung auf dem Gebiete der Pädagogik und Didaktik hätten Direktoren und Oberlehrer seither weder äufserlich noch innerlich Anlafs und Aufforderung gehabt. Nach dem allen sei es besser, die praktische Ausbildung auf die Universität zu verlegen. Wie sich Professor Ziegler das Weitere denkt, möge man bei ihm selbst nachlesen. Ich kann nur sagen, dafs die Bedenken, die ich vorher gegen die Universitätsseminare geltend gemacht habe, durch seine Ausführungen nicht widerlegt worden sind. Auch ist es ein offenkundiges Geheimnis, dafs manche Universitätsseminare entfernt das nicht leisten, was sie leisten sollten. Aber es ist noch etwas anderes, wonach ich Professor Ziegler fragen möchte. Zugegeben, dafs sich unter den Gymnasialdirektoren kaum 10 pCt. fänden, die sich zu Leitern von Seminarien eigneten; würde das Verhältnis unter den Universitätsprofessoren ein besseres sein? Würden sie das nötige praktische Geschick haben, selbst wenn sie in der Theorie Hervorragendes leisteten? Auf S. 129 f. seiner Schrift hat Professor Ziegler die Schulräte in drei Klassen eingeteilt. Es giebt da nach ihm einen idealen Schulrat, der alles vorzüglich macht und mit geistiger Überlegenheit und feinem Verständnis für menschliches Können und Wollen Milde und Toleranz verbindet; sodann einen Durchschnittsschulrat, der etwas pedantisch und bureaukratisch und streng ist, aber doch auch das Gute, das er findet, bereitwillig anerkennt. Dann heifst es weiter, er könne sich wohl denken, dafs es auch einen schlechten Schulrat gebe; er rede aber von ihm natürlich nur als von einem Problema; das sei der Mann, der nicht durch geistige und sittliche Superiorität imponiere, sondern nur die in seiner Person verkörperte Machtfülle zur Geltung zu bringen suche. Ich habe so meine Gedanken darüber, ob es wohl ganz recht ist von einem Professor, vor künftigen Lehrern in diesem Tone über die Männer zu sprechen, die über lang oder kurz ihre Vorgesetzten sind und in denen sie Förderer ihrer Interessen, Förderer ihres Standes, Förderer der Schulen überhaupt erblicken sollen. Indessen es ist das nicht die einzige Stelle, wo ein Ton angeschlagen wird, der mehr geeignet scheint, eine studentische Versammlung zu gröfster Heiterkeit und lebhaften Beifallsbezeigungen fortzureifsen als ruhige Leser anzusprechen. Sachlich ist ja gegen jene Dreiteilung nichts einzuwenden. Dafs sie ebenso auf die Gymnasialdirektoren pafst, bestreite ich keinen Augenblick. Aber dürfte man nicht so kühn sein, zu glauben, dafs auch die Universitätsprofessoren nicht alle der höchsten, der idealen Klasse, sondern zum Teil auch der zweiten — an die dritte denkt natürlich niemand — zuzuweisen sind? Ich spreche hiervon natürlich nur als von einem „Problema.“ Aber setzen wir einmal den Fall: würden die Seminaristen bei ihm besser aufgehoben sein als bei einem ähnlich gearteten Schulmann? Ich glaube es nicht. Und Ziegler selber hat offen eingestanden, dafs auch auf der Universität nicht alles so ist, wie es sein sollte, und dafs eine Universitätsreform über kurz oder lang kommen und zu einer „Frage“ werden wird. Wir haben also keinen Grund, die pädagogische Vorbildung der künftigen Lehrer für Sache der Universität zu erklären; wir halten vielmehr daran fest, dafs die Schule selber dafür der geeignete Ort ist.

Dafs die Einrichtung eines Seminars an einer Anstalt allerlei Übelstände für dieselbe mit sich bringt, habe ich auch in diesem zweiten Jahre bestätigt gefunden. Es ist ein Schade, wenn die Stetigkeit des Unterrichts durch

öftere Probelektionen unterbrochen wird; es ist ein noch gröfserer Schade, wenn Seminaristen mit einem mehrstündigen Unterricht betraut werden, denen es an dem nötigen Geschick oder, was leider vorkommt, an der Kraft fehlt, Disciplin zu halten. Alles Eingreifen des aufsichtführenden Lehrers, des Ordinarius und des Direktors kann die übeln Folgen eines ungeschickten Auftretens nicht ganz fernhalten. Es fällt weiter der grofse Aufwand an Kraft und Zeit, den das Seminar fordert, schwer ins Gewicht. Wenn der Direktor und die Lehrer, die sich mit ihm in die Seminararbeit teilen, ihrer Aufgabe gerecht werden wollen, so haben sie grofse Opfer zu bringen. Aber trotz dieser Schattenseiten, die sich vielleicht lichter gestalten, je länger das Seminar an einer Anstalt gelassen wird, was sich auch schon aus anderen Gründen empfehlen dürfte, mufs ich warm für die Beibehaltung der Einrichtung eintreten, weil ich nunmehr aus Erfahrung weifs, dafs sie trotz aller Mängel, die ihr anhaften, grofsen Segen stiftet und zur Lösung der schwierigsten Frage der Schulreform, der Frage nach der Heranbildung tüchtiger Lehrer, ganz wesentlich beiträgt.

Stettin. Christian Muff.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. M. Wetzel, Das Recht in dem Streite zwischen Hale und Em. Hoffmann über die Tempora und Modi in lateinischen Temporalsätzen. Paderborn, F. Schöningh, 1892. 47 S. kl. 8. 0,60 M.

2. Ausgewählte Komödien des Plautus, für den Schulgebrauch erklärt von J. Brix. Drittes Bändchen: Menaechmi. Vierte Auflage von M. Niemeyer. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. 116 S. 1 M.

3. Ed. Moll, Ciceros Aratea. Eine Studie über den Wert des Übersetzens aus Fremdsprachen. Progr. Gymn. Schlettstadt 1891. 25 S. 4.

4. Ausgewählte Tragödien des Euripides. Für den Schulgebrauch erklärt von N. Wecklein. Erstes Bändchen: Medea. Dritte Auflage, mit einer lithographierten Tafel. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. IV u. 162 S. 1,80 M.

5. N. Wecklein, Über die Stoffe und die Wirkung der griechischen Tragödie. Festrede gehalten in der öffentlichen Sitzung der k. b. Akad. d. Wissenschaften. München 1891. 48 S. 4.

6. Platons Laches. Für den Schulgebrauch erklärt von Chr. Cron. Fünfte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. X u. 86 S. 0,75 M.

7. De dioecesi Aegyptiaca lex ab Imp. Iustiniano anno 554 lata. Addita versione Latina et notis ed. C. E. Zachariae a Lingenthal. Appendix altera ad editionem Novellarum Iustiniani ordine chronologico digestarum. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. 75 S. kl. 8. 1,20 M.

8. Mozin, Petit Dictionnaire classique. Neu bearbeitet und vervollständigt von A. Peschier. Vierte Auflage, umgearbeitet und bedeutend vermehrt von E. Peschier. Zwei Teile. Stuttgart, J. G. Cottasche Buchhandlung Nachfolger, 1891. XIV u. 540, 984 S.

9. F. Meffert, Englische Grammatik für die oberen Klassen. Dritte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. VIII u. 178 S. 1,60 M.

10. G. Gietmann, Die Aussprache des Englischen in systematischer Vollständigkeit, einschliefslich der Regeln über Quantität und Accent. Freiburg i. Br., Herdersche Verlagshandlung, 1892. IV u. 108 S. 1,50 M.

11. A. von Gutschmid, Kleine Schriften. Herausgegeben von Fr. Röhl. Dritter Band: Schriften zur Geschichte und Litteratur der nichtsemitischen Völker von Asien. Leipzig, B. G. Teubner, 1892. VIII und 676 S. 20 M.

12. Länderkunde von Europa, hsgb. von A. Kirchhoff. Wien und Prag, F. Tempsky. Lief. 105—106.

13. E. v. Schenkendorff und F. A. Schmidt, Über Jugend- und Volksspiele. Allgemein unterrichtende Mittteilungen des Zentral-Ausschusses zur Förderung der Jugend- und Volksspiele in Deutschland. Hannover-Linden, Manz & Lange, 1892. 111 S. — Enthält 30 Artikel, die alle von sehr fachkündigen Personen geschrieben und in hohem Mafse geeignet sind, für die auf die körperliche Erziehung der Jugend gerichteten Bestrebungen Interesse zu erwecken. Für 1892 sind Lehrer-Spiel-Kurse in Bonn, Berlin, Braunschweig, Görlitz und Hannover in Aussicht genommen.

14. P. Ebenhoech, Der Mensch oder wie es in unserm Körper aussieht und wie seine Organe arbeiten. Mit zerlegbaren Abbildungen. Efslingen bei Stuttgart, J. F. Schreiber, 1892. 16 S.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts, insbesondere des griechischen.

Wenn schon früher vielfach geklagt worden ist, dafs die Schüler beim Verlassen des Gymnasiums im Übersetzen der alten Schriftsteller nicht die Sicherheit und Gewandtheit besitzen, welche man bei so langer, gründlicher Beschäftigung mit den alten Sprachen erwarten sollte, — was mufs man erst von der Zukunft befürchten, da der altsprachliche Unterricht durch die letzte Reform von neuem 19 Stunden eingebüfst hat? Dafs das Wort des Horaz *aetas parentum* etc. auch für den Entwicklungsgang der humanistischen Methode zutreffe? Weit entfernt, in dumpfe Resignation zu verfallen, halte ich es vielmehr für richtig, mit den gegebenen Faktoren zu rechnen und die Frage scharf ins Auge zu fassen, auf die es jetzt hauptsächlich ankommt: Pafst die bisherige Methode des altsprachlichen Unterrichts zu dem gegenwärtigen Lehrziel? Wenn die seit Ostern in Kraft getretenen Lehrpläne und Lehraufgaben Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller, und zwar für das Griechische ausschliefslich, für das Lateinische als Hauptlehrziel, verlangen, ist dann die gegenwärtige grammatische Lehrweise der geeignetste Weg dazu, oder ist sie einer Verbesserung fähig? Die Frage ist noch schärfer abzugrenzen. Das Verständnis der Schriftsteller nach ihrem Inhalt ist natürlich ganz gebunden an das Verständnis ihrer Sprache. Ist also die gegenwärtige Methode die beste und geeignetste, den Schüler in das Verständnis der Sprache der alten Schriftsteller einzuführen, Sicherheit und Gewandtheit im Übersetzen zu erzeugen? Um dies zu entscheiden, müssen wir uns zuerst darüber klar werden, was denn eigentlich durch den grammatischen Unterricht, wie er gegenwärtig üblich ist, für das Verständnis der alten Sprachen gewonnen wird.

Durch unausgesetzte mündliche und schriftliche Übungen erwirbt der Schüler Formenfertigkeit und Kenntnis der Hauptregeln der Syntax. Wie er durch die sichere Aneignung der Flexions-

lehre dazu befähigt ist, die einzelnen Wörter innerhalb des Satzes in ihren Verhältnissen nach Numerus, Kasus, Person, Modus, Zeit, Genus verbi schnell zu erkennen, so verhelfen ihm die Regeln der Syntax dazu, die Beziehungen der einzelnen Wörter untereinander zu verstehen. Er lernt mithin aus dem grammatischen Unterricht die Wörter in ihren Verhältnissen und Beziehungen nach Sprachgesetzen begreifen; er lernt aber, wenigstens nach Mafsgabe des Lehrplans, nicht, wie die Wörter gebildet sind, er lernt keine Regeln für ihre Bedeutung und deren Wandel. Und hierin gerade liegt nach unserer Meinung ein Mangel der Methode, der Grund für unbefriedigende Erfolge im Sprachverständnis und im Übersetzen. Durch die Vernachlässigung der Etymologie und der Bedeutungslehre erhält der grammatische Unterricht ein mehr oder weniger mechanisches Gepräge. Die Wörter werden nur nach Stamm und Endung unterschieden und eingeprägt, die Bedeutungen auswendig gelernt.

Schüler, die nach den landläufigen Grammatiken — aufser der von G. Curtius — in dieser mnemotechnischen Weise unterrichtet werden, können, so lange sie in Übung sind, Formenfragen mit Schlagfertigkeit beantworten, syntaktische Regeln fehlerlos hersagen und sie auch in den schriftlichen Arbeiten richtig anwenden. Eine Klasse solcher Schüler kann durch die Sicherheit ihrer grammatischen Kenntnisse glänzen, — und doch, wie bald ist all' der Glanz dahingeschwunden! Schüler, die in der Tertia im Griechischen auf keine Formenfrage die richtige Antwort schuldig blieben, halten schon in Ober-Sekunda die einzelnen Klassen der verba muta nicht mehr genau auseinander, und die verba liquida sind ihnen hier oft bereits ein Buch mit sieben Siegeln. Und vollends einige Jahre nach beendeter Schullaufbahn sind die Formen und Regeln in alle Winde verweht. Liegt es da nicht nahe zu fragen, wozu soviel Zeit und Mühe auf so vergängliche Dinge verwandt werde? Ja, wehe uns, gerade in dieser Zeit der Anfeindung des altsprachlichen Unterrichts, wenn wir es nicht verstehen, unsern Schülern mit den Formen und Regeln einen geistigen Besitz mitzugeben, der ihnen als unentreifsbares Eigentum verbleibt, wenn der Gedächtnisstoff ihnen längst entschwunden ist.

Darum gilt es, die denkbildende Seite im Sprachunterricht mehr hervorzukehren; denn durch den Grad, wie dies geschieht, ist die Fähigkeit bedingt, mit Verständnis in die fremde Sprache einzudringen. Soll nun einmal Selbständigkeit und Gewandtheit im Übersetzen erzielt werden, so müssen dem Schüler auch die rechten Mittel an die Hand gegeben werden. Es mufs in ihm ein etymologisches Sprachgefühl erzeugt werden, wodurch er auch die Bedeutungen unbekannter Wörter, wenigstens innerhalb gewisser Grenzen, zu finden ver-

mag; das Mittel dazu ist die Wortbildungslehre. Er mufs ferner die Gewandtheit besitzen, von der Grundbedeutung aus die für die vorliegende Stelle passende abzuleiten; dazu hilft ihm die Bekanntschaft mit den hauptsächlichsten Analogieen und Gesetzen des Bedeutungswandels. Die Fähigkeit aber des selbstthätigen Eindringens in den Text mufs durch ausgiebige Extemporierübungen gebildet werden. Es ist an der Zeit, den Unterricht beider Sprachen durch Zuführung solchen frischen Blutes zu beleben, da er sich sonst nach der beträchtlichen Kürzung der Lehrpensen noch weit dürftiger gestalten würde als bisher.

I. Die Bedeutung der Wortbildungslehre für den altsprachlichen Unterricht.

In diesem Kapitel beschränke ich mich fast ausschliefslich auf das Griechische. Denn ich irre wohl kaum in der Annahme, dafs die Etymologie im griechischen Unterricht weit mehr als im lateinischen vernachlässigt wird, sucht man doch vergebens in den Schulgrammatiken von Koch und Franke-Bamberg nach der Wortbildungslehre. Besonders aber scheint mir das Fortbestehn des Griechischen als pflichtmäfsiger Lehrgegenstand durch die neuen Lehrpläne gefährdet; und doch ist das Griechische, um mich eines Ausdrucks H. Schillers zu bedienen, der „Geschlechtscharakter“ des Gymnasiums, mit dem dieses aufgehoben werden würde. Es wird daher zu seiner Festigung dienen, wenn der hervorragende Bildungswert, der gerade in der Erlernung dieser Sprache liegt, deutlich hervorgekehrt wird; darum gilt es, vor allem im Griechischen die gedächtnismäfsige Methode des grammatischen Unterrichts zu einer mehr denkenden umzugestalten, sie durch eine mehr etymologische Unterrichtsweise zu mildern und zu vertiefen.

Um die pädagogische Fruchtbarkeit der Wortbildungslehre zur Anschauung zu bringen, wollen wir zunächst die Hauptpunkte derselben in systematischer Form unter Anführung zahlreicher Beispiele zusammenstellen. Denn es kann sich natürlich nicht um eine erschöpfende, wissenschaftlichen Anforderungen genügende Übersicht des reichhaltigen Gebietes handeln; es werden vielmehr nur die Fälle berücksichtigt, welche dem jugendlichen Geist leicht fafslich sind und ohne Schwierigkeit in den Unterricht aufgenommen werden können. Wir folgen im ganzen der Anordnung bei G. Curtius und behandeln zuerst die Wortableitung, dann die Zusammensetzung. Dort scheiden wir zwischen Suffixen mit völlig gesicherter Bedeutung und solchen ohne dieselbe, deren Kenntnis jedoch für die etymologische Zerlegung und somit auch für das Verständnis der Wörter von Wichtigkeit ist.

Die wichtigsten Suffixe:[1])

A. Zur Bildung der Substantiva.

I. Mit bestimmter Bedeutung

(a, b, c 1, d, e von Verben, c, 2. 3, f—i von Nominibus hergeleitet).

a) der thätigen Person, genauer ausgedrückt: der Person, welche die durch die Stammform bezeichnete Thätigkeit als eine ihr eigentümliche ausübt.

1) auf *τής*, femin. *τρίς* (lat.: *tor*, - *trix*, deutsch: ner(in), er(in): *κυβερνήτης*, *ἀκροατής*, *ποιητής*, *δικαστής*, *μαθητής*, *κριτής*, *εὑρετής*, *λῃστής*, *θεατής*, *διφρευτής* u. a., — *αὐλητρίς*, *ἀλετρίς*.

Anm. Die auf *τής* bedeuten auch: „versehen mit", wenn sie von Substantiven abgeleitet sind: *ἀσπιστής*, *κορυστής*, *ὁπλίτης*, *θωρακίτης*, *τοξότης*, *πελταστής*; *κεράστης* gehörnt, *ὑπηνήτης* schnurrbärtig. Lat.: auf *atus: barbatus*; *itus: auritus*; *utus: nasutus*. Deutsch durch das Partic. praeterit. eines Denominativums: schwerbewaffnet; oder durch Adjektiva auf ig: freudig, lustig, kräftig, bärtig.

2) auf *τήρ*, femin. *τειρᾰ*: *λυτήρ*, *βοτήρ*, *σωτήρ*, *ἐποπτήρ*, *ἀλκτήρ*, *ῥυτήρ*, *δρηστήρ*, *πλυντήρ*, *λαμπτήρ*, *μνηστήρ*, *ῥαιστήρ*, — *δρήστειρα*, *πολυβότειρα*, *σώτειρα*, *δότειρα*; *ληιβότειρα*(-*βοτήρ*) saatabweidend.

3) auf *τωρ*, femin. *τριᾰ*: *ῥήτωρ*, *ἀμύντωρ*, *αὐτοκράτωρ*, *μήστωρ*, *νεμέτωρ*, *σημάντωρ*, *συμπράκτωρ*, *οἰκήτωρ*, *ἀλάστωρ*, *μιάστωρ*, *συλλήπτωρ*, — *ψάλτρια*, *συλλήπτρια*.

4) auf *εύς*: *βασιλεύς*, *φονεύς*, *ἱππεύς*, *τροφεύς*, *χαλκεύς*, *κουρεύς*, *ἑρμηνεύς*, *χοεύς*; *κοπεύς* Meifsel, *σφαγεύς* Mordstahl, *τομεύς* Messer u. a.

5) auf *ός*: *ἀρχός*, *πομπός*, *δημαγωγός*, *σκοπός*.

b) des Mittels[2]) (lat. auf *men*, *mentum*, *ulum*, *bulum*, *culum*).

1) auf *τρον*, *θρον*, *τρα* (lat. *trum*): *ἄροτρον*, *φέρτρον*, *πλῆκτρον*, *σεῖστρον*, *σκῆπτρον*, *λύτρον*, *τέρ-ε-τρον*, *δίδακτρον*, *θέλγ-η-τρον*, *λέκτρον*, *θήρατρον* Jagdgerät, — *φόβ-η-θρον* Schreckmittel, *ἄρθρον* Glied, *βάθρον* Stufe, *κλεῖθρον* Schlofs, *μέλπ-η-θρον* Ergötzlichkeit, *λεῖβ-η-θρον* Kanal, *στέργ-ε-θρον* Reizmittel, *μάκτρα* Backtrog (*μάσσειν* kneten), *ξύστρα* Striegel, *χύτρα* Topf, *ὀρχήστρα* Tanzplatz, *φαρ-έ-τρα* Köcher.

2) auf *τήριον*: *ὁρμητήριον* Anreizungsmittel, *ποτήριον* Trinkgefäfs, *σημαντήριον* Siegel, *καυτήριον* Brenneisen, *ἐκλυτήριον* Befreiungsmittel, *ἐλατήριον* Abführungsmittel.

---

[1]) Von den Suffixen, die mit den Endungen zusammenfallen, ist abgesehen.

[2]) Die entsprechenden deutschen Ableitungssilben sind: el: Flügel, Schlägel, Hebel, Schlüssel, Klingel, Klöpfel; er: Heber, Zünder, Schieber, Hirschfänger; sel: Rätsel, Füllsel.

3) auf *εῖον*: *γραφεῖον*, *σημεῖον*; *ἱερεῖον* Opfertier, *πορθμεῖον* Fährgeld, *τροφεῖον* Kostgeld, *σφαγεῖον* Opferbecken (worin das Blut aufgefangen wird).

c) des Ortes, der dem Gegenstande des Stammworts charakteristisch ist, oder wo sich Dinge in Menge befinden.

1) auf *τήριον* (lat. *torium*): *ἀκροατήριον*, *ἐργαστήριον* Werkstätte, *ληστήριον* Räuberaufenthalt, *βουλευτήριον* Rathaus, *δεσμωτήριον* Gefängnis, *βαπτιστήριον* Badeplatz, *χρηστήριον* Orakelstätte, *δικαστήριον* Gerichtshof.

2) auf *εῖον*: *μουσεῖον*, *καπηλεῖον* Kramladen, *κουρεῖον* Barbierstube (*κουρεύς*), *γναφεῖον* Walkerwerkstätte (*γναφεύς*), *χαλκεῖον* Schmiede, *Θησεῖον*, *Ἡρακλεῖον*, *ᾠδεῖον* Concerthaus, *μαντεῖον* Orakelstätte, *λογεῖον* Redeplatz auf der Bühne, *γυναικεῖον* Frauengemach, *θυρωρεῖον* Thürhüterzelle, *βαλανεῖον* Bad, Badestube, *φυγαδεῖον* Zufluchtsort.

3) auf *ών*: *ἀνδρών*, *γυναικών*, *παρθενών*, *ἱππών* Pferdestall, *περιστερών* Taubenschlag, *δαφνών* Lorbeerhain, *ῥοδών* Rosengebüsch, *δρυμών* Eichenwald, *μυῤῥινών* Myrtenhain, *ἀκανθεών* Dorngebüsch (lat. *ētum*, *ile*, *arium*).

d) der Handlung:

auf *σις*: *εὕρεσις*, *γένεσις*, *μάθησις*, *ἀπόστασις* etc.

e) des Ergebnisses der Handlung.

1) auf *μα*: *γνῶμα*, *ἅρμα*, *μάθημα*, *ἀνάθημα*, *ψήφισμα*.

2) auf *μη*: *γνώμη*, *μνήμη*, *φήμη*, *ῥώμη*, *ὀσμή* Geruch, *γραμμή* Linie.

f) der Eigenschaft:

1) auf *της*, *τητος*: *ἰσότης*, *aequitās*, *ātis*, *νεότης* *iuventūs*, *ūtis*.

2) auf *σύνη*: *δικαιοσύνη*, *σωφροσύνη*, *ἐλεημοσύνη*, *ταρβοσύνη*, *μνημοσύνη*, *κερδοσύνη*, *παλαισμοσύνη*.

3) auf *ίᾱ*: *σοφία* *sapient-ia*. *εὐδαιμονία*.

4) auf *ος* (Stammcharakter *ες*): *εὖρος*, *βάθος*, *αἶσχος*.

5) auf *ε-ια*: *ἀλήθε-ια*, *εὔνο-ια*, *εὔκλε-ια*.

g) der Verkleinerung.

1) auf *ιον* (am häufigsten): *ἀσπίδιον*, *γεφύριον*, *παιδίον*, *δελφάκιον*.

2) auf *ίδ-ιον* (zahlreich): *θυρίδιον*, *ξιφίδιον*, *πηγίδιον* (*πηγή*), *ἀγρίδιον* (*ἀγρός*), *βιβλίδιον* (*ῑ* aus *ι* + *ι*), *κρίδιον* (*κριός*), *βοτρύδιον* (*ῡ* aus *υϊ*), *τειχεσ-ίδιον*.

3) auf *άριον* (zahlreich): *παιδάριον*, *κυνάριον*, *κηπάριον*, *κερδάριον*, *βιβλιάριον* etc.

4) auf *ίσκος*: *παιδίσκος*, *νεανίσκος*, *αἰγίσκος*, *ἀσπιδίσκος*.

h) der Abstammung.

1) auf *ίδης*, 2) *ιάδης*, 3) *ίων*, — 4) *ίς* und 5) *άς* zur

Bezeichnung weiblicher Individuen: *Τανταλίς, Κεκροπίς, Ἀτλαντίς, Βορεάς, Θεστιάς* etc.

i) der Völkernamen.

Für die masculina auf 1) *ιος*: *Συρακόσιος*, 2) *εύς*: *Μεγαρεύς*, 3) *της*: *Σπαρτιάτης*. Für die feminina auf 1) *άς*: *Δηλιάς*, 2) *ίς*: *Μεγαρίς*, 3) *τις*: *Σικελιῶτις*.

Wenn sich die einzelnen Beispiele nicht mit logischer Schärfe in die einzelnen Kategorieen einfügen und in begrifflicher Beziehung nicht genau auf eins hinauskommen, so darf man nicht vergessen, dafs die Logik der Sprache eine freiere ist und sich mit der wissenschaftlichen keineswegs deckt. Daher mufs man auch den bei der Wortbildung in Betracht kommenden begrifflichen Beziehungen einen weiteren Spielraum, eine gewisse Freiheit der Bewegung einräumen. *ἄροτρον* Pflug (= Mittel zum Pflügen) ist in seiner Bildung vollkommen logisch, bei *δίδακτρον* Lehrgeld ist die Kategorie nicht so scharf getroffen. Solche Unterschiede können uns jedoch nicht hindern, die einzelnen Beispiele unter dem nämlichen logischen Gesichtspunkte zn betrachten.

II. Suffixe ohne bestimmte Bedeutung.

Hier begegnen uns Ableitungssilben, die dem Kennerblick allerdings nicht bedeutungslos erscheinen, deren Sinn aber meistens nicht so klar ausgeprägt und darum weniger fafslich ist als in den oben angeführten Fällen. Wenn mithin auch die begriffliche Erläuterung derselben von der Schule ausgeschlossen werden mufs, so ist ihre Kenntnis für das Verständnis der Bedeutung doch von der gröfsten Wichtigkeit; denn sie führt zur Erkenntnis des Stammes, und diese ist die erste Bedingung zur Erkenntnis des Begriffs.

a) auf *μος*: *ἀριθμός, ὀδυρμός, κλαυ-θ-μός, ῥυ-θ-μός, δασμός, καθαρμός, ῥυμός* Zugholz, Deichsel, *θυμός* (*θυ* tose, rase), *δειμός* Furcht, *οἶμος* Pfad, *ὄρχ-α-μος* Führer.

b) auf *τύς*: *βρωτύς* Essen, *γραπτύς* Ritzen, *διωκτύς* Verfolgung, *ἐδητύς* Essen, *ἀκοντιστύς* Speerkampf, *ὀρχηστύς* Tanz.

c) auf *μών* (*ω*): *δαίμων, πνεύμων, λειμών, χειμών*.

B. Zur Bildung der Adjektiva.

I. Mit bestimmter Bedeutung

(von Substantiven abgeleitet bis auf b 1, e, f).

a) des Stoffes (lat. *eus*, deutsch e n e r n).

1) auf *εος*: *χρύσεος, ἀργύρεος, κεδρίνεος, πυξίνεος, φηγίνεος, λίνεος, πορφύρεος, χάλκεος*.

2) auf *ινος*: *ξύλινος, λίθινος, σκύτινος, κερατινος, φήλινος, οἰσύινος, μύῤῥινος, μυρίκινος, ἐλεφάντινος, σάρκινος, δερμάτινος, λάινος, μήλινος, κυπαρίσσινος, κήρινος, πήλινος, βύβλινος.*

b) der Tauglichkeit und Eigentümlichkeit: auf *ικος* (*τικός*), lat. *icus*, deutsch ig, isch.

1) der Tauglichkeit, Fähigkeit, wenn sie verbalia sind, und zwar im transitiven Sinne: *γραφικός, ἀρχικός, αἰσθητικός, ἰατρικός, καυστικός, πρακτικός, βλαπτικός, σκεπτικός, γυμναστικός, θρεπτικός, φονικός.*

2) der Eigentümlichkeit, Zugehörigkeit, wenn sie denominativa sind (lat. *ius, icus, icius, ilis, alis* etc.): *κωμικός, τραγικός, θηρευτικός, ἱππικός* etc.

c) der Fülle, lat. *osus, entus*, deutsch ig icht.[1])

1) auf *εις* (besonders *όεις, ήεις*): *ῥοδόεις, ἀνεμόεις, δολόεις, ἀμπελόεις, ἰχθυόεις, ἀστερόεις, στονόεις, ἰόεις, ἀνθεμόεις, νιφόεις, δακρυόεις, ἀμαθόεις, μητιόεις, ὀμφαλόεις.*

Aus dem Begriff der Fülle entwickelt sich der des hohen Grades; daher: *σκιόεις, κρυόεις, ὀκριόεις, ὀξυόεις.*

δινήεις, ὑλήεις, ἐρσήεις, θυήεις, λωβήεις, τιμήεις, δενδρήεις, ποιήεις, πετρήεις, φωνήεις, αἰγλήεις, ἠχήεις.

2) auf *ώδης*: *ποιώδης, αἱματώδης, ἰχθυώδης, φλογώδης, ἰλυώδης, θυώδης, ἀκανθώδης* (voll Dornen), *δρυμώδης, διψώδης, ψαμμαθώδης, ταραχώδης, θηριώδης.*

d) der Ähnlichkeit: *λυσσώδης* wie rasend, *σφηκώδης* wespenartig, *λιθώδης* steinhart, *θηριώδης* tierähnlich, *δαφνώδης, καπνώδης.*

e) der Möglichkeit:

(die Verbaladjektiva auf *τός* (deutsch: bar, lich): *νοητός* denkbar, *κινητός* beweglich.

Sie bezeichnen oft auch eine abgeschlossene Thätigkeit wie das Partic. Perf. Pass.: *αἱρετός* erobert, *ἄψαυστος* unberührt.

f) der Notwendigkeit:

die Verbaladjektiva auf *τέος*.

g) der Zeitbestimmung auf *ινός*: *θερινός, ἐαρινός, νυκτερινός, ἡμερινός, χειμερινός* (lat. *tinus, ernus, urnus*, deutsch: lich, nächtlich).

II. Ohne bestimmte Bedeutung.

1) auf *μός*: *θερμός, δοχμός, δίδυμος, ἔτυμος.*

2) auf *ιμος* und *σιμος*: *ποίνιμος, ἄλκιμος, φρόνιμος, μόνιμος, ἀγώγιμος, μάχιμος* streitbar, *τρόφιμος* nahrhaft, *ἐδώδιμος* eſsbar, *πότιμος* trinkbar, *φαίδιμος* strahlend, *αἴσιμος* geziemend, *θανάσιμος, ἀράσιμος, ὀνήσιμος, ὠφελήσιμος, χρή-*

[1]) sonnig, schattig, sandig, — wurmicht, haaricht, steinicht.

σιμος, πράσιμος käuflich, *ἐπόψιμος, ἐργάσιμος, θηράσιμος, ἀρόσιμος* pflügbar. Der mit diesem Suffix meistens verbundene Begriff der Möglichkeit, Fähigkeit ist unschwer ersichtlich.

3) auf *ρος*: *φαιδρός, ἄκρος, αἰσχρός, ἐρυθρός, λαμπρός, ἄνυδρος, μακρός, πικρός, ψυχρός, ἐλαφρός, ἀνιαρός, ἐχθρός, μιαρός, λυγρός.*

4) auf *ερός*: *βλαβερός, θαλερός, σκιερός, δροσερός, λακερός, μαλερός, πιερός, φθονερός, κρατερός.*

5) auf *εινός*: *φαεινός, σκοτεινός, ὀρεινός, ἐλεεινός, ἀλγεινός.*

6) auf *μων*: *νοήμων, ἐπιστήμων, τλήμων, μνήμων, ἐπιλήσμων, πολυπράγμων, φράδμων, φιλοικτίρμων.*

7) auf *ιος*: *οὐράν-ιος, ἐλευθέρ-ιος, ἑσπέριος, χειμάδιος, φόνιος* — *αῖος*: *σπουδ-αῖος, λαθρ-αῖος, ἀναγκ-αῖος, κρην-αῖος* — *ειος*: *θέρ-ειος, βασίλ-ειος* — *οῖος*: *γέλ-οῖος, αἰδοῖος, ἀλλ-οῖος* — *ῷος* bez. *ωιος*: *πατρ-ῷος, ἡῷος.* Diesen Adjektiven entsprechen häufig die deutschen auf isch, ig, lich: mörderisch, eifrig, königlich.

C. Zur Bildung der Verba.

(Sie sind fast alle von Substantiven und Adjektiven gebildet.)

Mit bestimmter Bedeutung.

a) des Seins:

1) auf *έω*: *τυραννέω, ὀκνέω, κατηγορέω, στρατηγέω, εὐδαιμονέω, σωφρονέω, φοβέομαι.*

2) auf *εύω*: *πρωτεύω, ἱππεύω, βασιλεύω, φονεύω, νομεύω, πομπεύω, ἱκετεύω, παρθενεύω.*

b) des Machens (transitiv oder faktitiv):

1) auf *όω*: *ἐρημόω, ἀξιόω, φανερόω, ἀνομοιόω, ἀϊστόω, κυρόω.*

2) auf *αίνω*: *θερμαίνω, ὀργαίνω, ἀκμαίνω, κραδαίνω, πιαίνω, τιτραίνω, ὑδραίνω, μαραίνω, σημαίνω, λειαίνω* mache glatt, *πεπαίνω, δειμαίνω.*

3) auf *ύνω*: *ἀλγύνω, κρατύνω, θαρσύνω, βαρύνω, πορσύνω, αἰσχύνω, ἀμύνω, ἡδύνω, ἀπευθύνω, ἰθύνω, παχύνω.*

c) des Begehrens:

1) auf *σείω* (lat. *urio*), von der Futurform gebildet: *δρασείω, γελασείω, βρωσείω, πολεμησείω, παραδωσείω, ἀπαλλαξείω* wünsche wegzugehen, *ξυμβασείω* wünsche einen Vertrag zu schliefsen, *ναυμαχησείω* wünsche eine Seeschlacht zu liefern, *ὀψείω* wünsche zu sehn.

2) auf *ιάω* (von Substantiven): *στρατηγιάω* wünsche Feldherr zu sein, *κλαυσιάω* will weinen, *θανατ(ι)άω* verlange zu sterben, *ὠνητιάω* wünsche zu kaufen, *μαθητιάω* habe Lust Schüler zu sein.

d) der Wiederholung und Verstärkung:

1) auf *άζω*: *ῥιπτάζω* iacto, *νευστάζω* (zu *νεύω*), *ῥυστάζω* (zu *ἐρύω*), *ἀκουάζω* (*ἀκούω*), *ἑλκυστάζω* (*ἕλκω*), *στενάζω* seufze stark (*στένω* seufze).

2) Weiterbildung auf *άω*: *νωμάω* (*νέμω*), *στρωφάω* (*στρέφω*).

D. Zur Bildung der Adverbia.

a) der Art und Weise:

1) auf *δον*: *ἀμφαδόν* öffentlich, *κρυφηδόν* heimlich, *ῥυδόν* stromweise, *σχεδόν*; *ἀνασταδόν* aufrecht stehend, *κλαγγηδόν* mit Geräusch, *ἀγεληδόν* herdenweise, *βοτρυδόν* traubenweise, *πανθυμαδόν* ganz im Groll, *χανδόν* gierig, *αὐτοσχεδόν* nahe, *βουστροφηδόν*.

2) auf *δην*: *στάδην* stehend, *βάδην* zu Fufs, *βλήδην* werfend, *φοράδην* fortgerissen, *κλήδην* rufend, *ἄρδην*, *ἐμπλήγδην* blindlings, *ἄδην* zur Sättigung, *γράβδην*, *πλέγδην*, *σποράδην*, *λοχάδην*.

3) auf *τι* und *στι*: *ἀμαχητί*, *ἀστενακτί*, *ἀκμητί*, *ἀκηρυκτί*, *ἀναιμωτί* — *Μηδιστί*, *Ἑλληνιστί*, *ἀνυβριστί*, *ἀλογιστί*, *ὀνομαστί*, *νεωστί*, *μελεϊστί*, *μεγαλωστί*, *ἀνοιμωκτί*.

b) des Orts, auf *θι*, *σε*, *θεν*, *οῦ*.

II. Die Zusammensetzung.

Dieses überaus wichtige Kapitel darf dem Schüler umsoweniger vorenthalten bleiben, als die griechische Sprache gerade durch ihre unvergleichliche Zusammensetzungsfähigkeit alle Sprachen übertrifft. Und da andererseits der Sinn der Zusammensetzung völlig klar und nicht zu verkennen ist, so hat der Schüler in ihrer genauen Kenntnis ein Mittel zum Verständnis der Wortbedeutungen, das um so wirksamer und unentbehrlicher ist, als ihm Komposita, besonders bei der Lektüre der Dichter, vor allem der Tragödien des Sophokles, in reicher Fülle entgegentreten.

Wir können, ganz im Anschlufs an G. Curtius, die zusammengesetzten Substantiva und Adjektiva in folgende drei Hauptklassen teilen:

1) die determinativen Komposita, in denen das erste Glied eine adjektivische oder adverbielle Bestimmung des zweiten enthält: *κακανδρία* (= *κακὴ ἀνδρία*), *καχεξία* (*κακὴ ἑξία*), *ἀκρόπολις*, *κοινόπλους*, *ὁμόδουλος* (*ὁμοῦ δουλεύων* Mitsklave), *ὠκυπέτης*, *ὑψιπέτης*, *εὐσεβής*, *ὠκύαλος*, *καλίρροος*, *πολύκλυστος*, *πολύκμητος*, *νεόρραντος* frisch benetzt.

Hierher gehören auch die Fälle, in denen der erste Bestandteil eine instrumentale oder lokative Bestimmung zum zweiten ist: *ναυσίκλυτος*, *δουρίκλυτος*, *δουρίληπτος*, *αἰχμάλωτος*, *λιθόλευστος*, *αἱμοβαφής*, *ἁλίκλυστος*, *διφρηλατεῖν*, *νιφοστιβής*, *ἁλίπλαγκτος*, *χερόπληκτος*, *ἁλίρροθος*, *ἠριγένεια*.

2) Abhängigkeitskomposita (besser als die sonst übliche Bezeichnung: objektive Komposition). „Bei diesen ist das eine Wort in irgend einem Kasus als abhängig gedacht.“ *θυμοδακής, κερτομέος, λυσιμελής, τερπικέραυνος* (= *τρέπων κ.*), *ἰοδόκος, ἰσοφόρος* — *λαθικήδης, λαθίπονος, στρατό-πεδον* Heeresboden, *πυλωρός* (= *πυλῶν οὖρος* Thoraufseher), *πατροκασίγνητος, μνηστηροφονία, μνησικακεῖν, Διίφιλος*.

3) Possessivkomposita (besser als: attributive Komposita) bezeichnen den Besitzer einer durch eine determinative Komposition ausgedrückten Eigenschaft. Es wird also ein Eigenschaftsbegriff für den Träger der Eigenschaft gesetzt“: *κακόξεινος* (= *κακοὺς ξένους ἔχων*), *κλυτότοξος, ῥοδοδάκτυλος, κρατερόθυμος, σώφρων, ἠεροειδής, χρυσόνωτος, μελανόχροος, οὐλοκάρηνος* (vgl. Dickkopf), *ἀγκυλοχείλης, εὐρυμέτωπος*.

Den Präpositionalkomposita liegen nicht, wie Curtius bemerkt, alle drei Arten der Zusammensetzung zu Grunde, sie gehören vielmehr fast ausschliefslich der determinativen Klasse an.

Schliefslich müssen die häufig vorkommenden Präfixa: *δυς, ἀ(ἀν), ἀρι, ἐρι, ζα, νη, ἀγα* besonders hervorgehoben werden.

δύς. 1) Schwierigkeit: *δυςτλήμων* schwer duldend, *δύςπνοος* schwer atmend, *δυςτράπελος* schwer zu wenden, *δυςτέκμαρτος* schwer zu beweisen, *δύςμικτος* schwer zu vermischen. — 2) mit dem Begriff des Unglücklichen: *δυςτυχία, δύςμορος, Δύςπαρις, δύςγαμος, δυςδαιμονίη*. — 3) des Schlechten, Übeln: *δύςοσμος, δύςορμος, δυςμενής, δυςμήτηρ*.

ἀ. 1) privativum (vor Vokalen *ἀν*): *ἀνόμοιος, ἀνέλπιστος*. — 2) collectivum (lat. *con*) bezeichnet: a) die Gemeinschaft: *ἄλοχος, ἄκοιτις, ἀδελφός* (*δελφύς* Mutterleib), *ἀγάστορες, ἀγάλακτες* Milchgeschwister, *ἀκόλουθος* (*κέλευθος*) Weggenosse; — b) die Gleichheit: *ἀτάλαντος* von gleichem Gewicht, (*ἐν*)*αλίγκιος, ἄπεδος* eben; — c) die Sammlung: *ἀθρόος* versammelt (*θρέομαι* tönen), *ἀθροίζω, ἀγείρω, ἀγέλη*. — 3) intensivum: *ἀτενής* *intentus*, *ἄσκιος* dicht beschattet, *ἄβρομος* sehr tönend, *ἀχανής* sehr gähnend, *ἀσπερχές, ἀσκελές* heftig, *ἀκριβής, ἀσελγής, ἀγέρωχος, ἀμαιμάκετος, ἄμοτος, ἄστονος*. — Dasselbe bedeuten *ἀρι* (*ἀρίζηλος*), *ἐρι* (*ἐρίβρυχος*), *ζα* (*ζαμενής*).

νη negiert: *νήνεμος* (= *νηάνεμος*), *νήγρετος, νηκηδής, νηκερδής*.

ἀγα verstärkt: *ἀγήνωρ, ἀγάννιφος, ἀγάστονος, ἀγακλειτός, ἀγάρροος, ἀγασθενής*.

Auf den ersten Blick könnte es unzeitgemäfs erscheinen, zu dem gegenwärtigen grammatischen Lehrpensum ein neues und so umfangreiches Kapitel, wie die Wortbildungslehre, hinzuzufügen, umsomehr, als der Unterricht im Griechischen nach den neuen Lehrplänen vier Stunden verloren hat, und der grammatische Stoff an sich schon gekürzt werden mufs. Allein nur bei oberflächlichem Urteil erscheint es so; denn es wäre ganz verkehrt,

die Wortbildungslehre wie irgend ein anderes Kapitel der Grammatik, etwa die Lehre von dem Pronomen, dem Accusativ, dem Infinitiv, systematisch zu behandeln. Sie kann vielmehr nur insoweit pädagogisch fruchtbar werden, als sie in den Unterricht hineingewoben wird, der Lehrweise ihr Gepräge aufdrückt, dieselbe belebt und vertieft. So wird auch durch sie kein Zuwachs an grammatischem Lehrstoff herbeigeführt, sie liegt eben in der Methode und wirkt intensiv. Es trifft hier zu, was Lattmann in seiner anregenden und beherzigenswerten Abhandlung: Kürzung der Grammatik als ein Ergebnis der Reform des höheren Schulwesens (Frick-Meyer, Lehrproben und Lehrgänge, Heft 29 S. 112) also ausspricht: „Von einer Vermehrung kann keine Rede sein, sondern nur von einer andern Art des Lernens, an die Stelle des bloſsen Memorierens soll das judiziöse Lernen treten."

Und welches ist denn die besondere Kraft, welche durch die in den Unterricht hineingewobene Wortbildungslehre, d. h. also durch eine etymologisch angelegte Unterrichtsweise erworben werden soll? Das ist der etymologische Sinn, eine den Sprachstoff beherrschende Kraft, die sich in der Fähigkeit bekundet, selbstthätig in die Sprachformen einzudringen und ihren Sinn innerhalb gewisser Grenzen selbständig zu erschlieſsen. Oder anders ausgedrückt: es ist „ein Sprachgefühl, das ein unmittelbares Verständnis der Wörter ergiebt".

Es ist erstaunlich, wie wenig ein Schüler, der dazu nicht angeleitet ist, auf die Etymologie selbst der gewöhnlichsten Wörter sich versteht, wie wenig ihm von selbst aufgeht, wenn er die fremden Wortformen als unteilbare Ganze mechanisch seinem Gedächtnis eingeprägt hat, ohne mit ihrer organischen Bildung bekannt zu sein. Welch ein auſserordentlicher Unterschied läſst sich hinsichtlich der Leichtigkeit des Wortverständnisses wahrnehmen zwischen einem solchen Schüler, dem der mechanisch angeeignete Wortvorrat wie Blei im Gedächtnis festliegt, und einem, dessen etymologischer Blick von Anfang an angeregt und geübt ist. Hülflos bescheidet sich jener gegenüber einem unbekannten Worte, dieser findet schnell durch Abstrahieren von den ihm wohlbekannten Präfixen und Suffixen den Stamm und wird, zumal bei dem Anhalt, den er am Satzgedanken findet, vom Stamm aus die Bedeutung finden können oder wenigstens in die Sphäre des Wortsinns einzudringen vermögen. Und schon das halbe Finden erscheint pädagogisch förderlich im Vergleich zu dem trägen Zustande des hülflosen Anstaunens, in den der Geist eines etymologisch Ungebildeten einem unbekannten Worte gegenüber versetzt wird. Ist dem Gedächtnis dieses die Bedeutung eines Wortes entschwunden, so wird sie ihm schwerlich in dem Augenblick, da er sie braucht, wie beim Übersetzen, einfallen, weil ihm die

Mittel fehlen, mit denen der etymologisch Unterwiesene sie sich momentan in Erinnerung bringen kann. Und gerade das Auffinden der Wortbedeutung ist eine anregende, Beweglichkeit und Selbstthätigkeit des Geistes fördernde Übung.

Wenn der Primaner z. B. in Soph. Aias folgende Stelle aus des Treukros Apologie, mit der dieser für seinen Bruder gegenüber Agamemnon eintritt, zu übersetzen hat:

οὐ μνημονεύεις οὐκέτ' οὐδέν, ἡνίκα
ἑρκέων ποθ' ὑμᾶς οὗτος ἐγκεκλῃμένους,
ἤδη τὸ μηδὲν ὄντας, ἐν τροπῇ δορὸς
1255 *ἐῤῥύσατ' ἐλθὼν μοῦνος, ἀμφὶ μὲν νεῶν*
ἄκροισιν ἤδη ναυτικοῖς ἑδωλίοις
πυρὸς φλέγοντος, εἰς δὲ ναυτικὰ σκάφη
πηδῶντος ἄρδην Ἕκτορος τάφρων ὕπερ;

so wird das volle Verständnis des letzten Satzes durch das Wort *ἄρδην* verhindert. Der etymologisch Geübte abstrahiert schnell von der adverbialen Bildungssilbe *δήν*, die ihm den modalen Sinn des Wortes verrät, und erkennt nun sogleich mit dem Stamm *ἀρ* (*αἴρω*) die Bedeutung „hoch empor"; er kann also übersetzen: „als Hektor über den Graben, hoch sich schwingend, in die Schiffe sprang." — *φ* 334 *οὗτος δὲ ξεῖνος μάλα μὲν μέγας ἠδ' εὐπηγής*. Für das letzte Wort, das er schnell auf *πήγνυμι* zurückführt, findet er leicht die Bedeutung „wohlgefügt, wohlgebaut". — Herod. VII 61: *τιάρας, πίλους, ἀ-παγ-έας*, erkennt er bald, dafs hier von ungesteiften Filzmützen die Rede ist. *κρή-δε-μνο-ν* ist ihm in erster Linie „Kopfbinde", dann Kopftuch, Schleier, *ληστής* Beutemacher, dann Räuber (von *ληίς, λεία, ληίζομαι*); *φ* 294 *χανδόν* (*οἶνον ἑλεῖν*) den Mund aufsperrend, gierig; *παλίντονος* (vom Bogen) zurückzuspannen, elastisch, biegsam; *ῥυτήρ* (*τόξου*) der Anzieher (*ῥυ-*), Spanner u. s. w.; *πολιορκεῖν* (= die Stadt mit einem *ἕρκος* umgeben) = belagern; *ὑπώρεια* Fufs des Berges; *ἔρυ-μα* Wall u. s. f.[1])

Der Überzeugung, dafs von der Wortbildungslehre für die Schule ein ausgiebiger Gebrauch gemacht werden müsse, hat auch Uhle in einem Vortrage auf der Görlitzer Philologenversammlung Ausdruck gegeben. Ein kurzes Referat dieses Vortrags bringt diese Zeitschrift 1890 S. 237 ff. Es werden darin Gesichtspunkte entwickelt, die ganz die meinigen sind, und zu denen ich unabhängig von Uhle gekommen bin.

Die Wortbildungslehre mufs durchaus, wie es auch Uhle in einer These verlangt hat,[2]) um ihre vertiefende Kraft für die

---

[1]) Diese Beispiele sind nicht aus der Luft gegriffen, sondern von Ober-Sekundanern etymologisch richtig gedeutet worden.

[2]) Die These wurde in folgender Fassung angenommen: „Die Wortbildungslehre ist als ein wichtiges Förderungsmittel des wirklichen Sachverständnisses und als ein Erleichterungsmittel für die Aneignung des Wortschatzes im Unterrichte zu berücksichtigen."

Methode des griechischen Sprachunterrichts geltend zu machen, als ein wesentlicher Bestandteil in den Lehrplan aufgenommen werden. Es nützt wenig, wenn in einer oder in zwei Klassen der etymologische Gesichtspunkt ins Auge gefafst wird. Er mufs vielmehr in allen Klassen berücksichtigt und mit dem Beginn des Unterrichts gleichmäfsig und zielbewufst verfolgt werden. Die Hauptaufgabe fällt der Unter-Tertia zu, hier mufs der Grund zur Weckung des etymologischen Sinnes gelegt werden. Ich will in kurzem andeuten, wie dies durch die blofse Unterrichtsweise zu erreichen ist, ohne dafs der Schüler zu wissen braucht, dafs es eine Wortbildungslehre giebt.

Man stellt beim Abfragen der Vokabeln geflissentlich die Wörter nach ihrer Stammverwandtschaft zusammen: *πόλεμος, πολέμιος, πολεμέω*; *στρατός, στρατεία, στρατεύω*; *θυμός, ἐπιθυμία, εὔθυμος, δύςθυμος, ἄθυμος.*[1]) Dadurch werden zugleich die Grundbegriffe der etymologischen Sippen fester eingeprägt und so wiederum auch die Bedeutungen der einzelnen Wörter, d. h. die mit den Wortformen verknüpften Vorstellungen mit psychologischer Gesetzmäfsigkeit leichter und sicherer ins Bewufstsein treten. Man hat von vornherein Gelegenheit, auf den Unterschied von Stammwörtern und abgeleiteten Wörtern, worauf beständig Gewicht zu legen ist, hinzuweisen, wenn man unter Voranstellung des Grundworts etwa fragt nach *χρυσός, χρύσεος*; *λίθος, λίθινος*. Man läfst die Substantiva auf *σύνη, μη, εία, ια, μα, τῆς, σις,* die Adjektiva auf *ρός, ερός, αῖος, εῖος, ιος, νος* zusammenstellen und macht die Schüler fast unbewufst mit dem Begriff des Suffixes vertraut. Fragt man nach *εὐσέβεια, ἀσέβεια*; *εὐτυχία, ἀτυχία, δυςτυχία*; *εὔθυμος, ἄθυμος, δύςθυμος* u. s. w., so lernt der Schüler schon ganz am Anfange des Unterrichts die drei gebräuchlichsten Präfixe und mit ihnen zugleich zusammengesetzte Wörter kennen. In einzelnen Fällen wird man ihn auch schon am Anfange mit der Bedeutung einiger Suffixe, etwa der adjektivischen auf *εος, ινος,* der substantivischen auf *τῆς,* bekannt machen. Jedoch der günstigste, darum auch ausgiebig auszunutzende Augenblick für die Unterweisung in der Wortbildungslehre ist erst gekommen, wenn die verschiedenen Verbalklassen durchgenommen und die damit verbundenen Lautveränderungen bekannt geworden sind. Dadurch ist der Tertianer befähigt, die Stämme der Wörter, z. B. bei *γράμμα γραφ*, bei *ποίησις ποιε*, bei *πλυντήρ πλυν*, zu erkennen, und dies ist eben der erste notwendige Schritt für die Auffindung der Bedeutung. Es wird nun auch nicht mehr schwer fallen, ihm den Unterschied zwischen Wurzelwörtern, denen ja die über-

[1]) Etymologisch geordnete Vokabularien sind zwar nützlich, doch, wenn der Lehrer den etymologischen Gesichtspunkt im Unterricht konsequent festhält, entbehrlich.

wiegende Mehrzahl seines Wortvorrats angehört, und abgeleiteten Wörtern beizubringen, und ob diese von einem Verbum oder Nomen hergeleitet sind. Man kann ihm dies an geeigneten Beispielen klar machen; z. B.

γραφ: *γράφω*, *γράμμα*, *γραφεῖον* Wurzelwörter;

γραμματεύω, *γραμματίζω* / *γραμματεύς*, *γραμματιστής* } von einem Nomen abgeleitete Wörter.

Eine wirksame Anregung wäre es, zuweilen in den Extemporalien auf etymologisches Abteilen geeigneter Wörter zu halten (*κατ-ε-λύ-θη-ν*, *ἀμύν-τορ-ας* u. s. w.) und hin und wieder etymologische Nüsse knacken zu lassen.

Den oben behandelten Stoff der Wortbildungslehre würden wir vorschlagen auf die Klassen Unter-Tertia bis Ober-Sekunda in folgender Weise zu gelegentlicher Aneignung zu verteilen:

für Unter-Tertia: die Suffixe *τής*, *εύς*, *ός*, *μα*, *σις*, *σύνη*, *μός*, *τῆς* (*τῆτος*); *εος*, *ρος*, *ερός*, *ινος*; *εύω*, *όω*, *άω*, *έω*, *άζω*, *ίζω*, *όζω*; — die Präfixe *εὐ-*, *ἀ* privativum;

für Ober-Tertia: die Suffixe *τρον* (*θρον*, *τρα*), *εῖον* (Mittel), *τήρ*, *τωρ*; *εινός*, (*τ*)*ικός*; *αίνω*, *ύνω*; — das Präfixum *δύς*; die Komposition der Abhängigkeit;

für Unter-Sekunda: die Suffixe der Patronymika *ίδης*, *ιάδης*, *ίων*; der Deminutiva *ιον*, *ίδιον*, *άριον*; *τήριον*, *εῖον*, *ών*, ferner *εις*, *όεις*, *ώδης*, (*σ*)*ιμος*, *μων*; — die Präfixe *ἡμι*, *ἀρι*, *ἐρι*, *ζα* (meist im Anschlufs an die Homerlektüre); determinative und possessive Komposita;

für Ober-Sekunda: *ινός*; *σείω*; *δόν*, *δήν*, *τί*; *α* collectivum und intensivum.

Eine systematische Wiederholung der ganzen Wortbildungslehre in Unter-Sekunda, wo sie im wesentlichen abzuschliefsen ist, würde ich allerdings auch mit Uhle für erforderlich halten.

Wenn diese etymologische Unterrichtsweise in allen Klassen in der angegebenen Weise gepflegt, der Schüler, vertraut mit der etymologischen Zergliederung der Wörter, beständig angeregt und angehalten wird, aus eigener Kraft den Sinn der Wörter zu erschliefsen, so zweifle ich nicht, dafs mit der Fähigkeit auch die Lust zum selbständigen Übersetzen in dem Schüler geweckt wird, und dafs dem Geiste aus diesen Erfindungskraft und Auffassung bildenden Übungen, die scheinbar den Gang des Unterrichts aufhalten, in Wahrheit aber ihn beschleunigen, ein Gewinn erwächst, der dauerhafter und nachhaltiger ist als eine umfangreichere Kenntnis von antiken Litteraturwerken, die sich auf dem bequemen

Wege der Übersetzungen erwerben liefse.[1]) Jedenfalls wird dieser durch Denkkraft erworbene Besitz dem Geiste noch Frucht tragen, wenn der gedächtnismäfsig angeeignete Stoff längst verflogen ist. Darum mufs für die Wortbildungslehre durchaus Raum geschafft werden, selbst um den Preis der Einschränkung des auf Schlagfertigkeit hinzielenden Formendrills, der noch immer weit mehr Zeit und Kraft in Anspruch nimmt, als eine rationelle Vorbereitung für das Verständnis der Sprache, ja selbst für die Extemporalien, erfordert. Sehr richtig äufsert sich in diesem Sinne Lattmann in dem oben angeführten Aufsatz S. 112: „Als faktisches Resultat verfolgt diese neue Methode ebenso eine tüchtige Kenntnis der Grammatik, Sicherheit in den Formen und Regeln; aber freilich die Art und dasjenige Mafs von „Schlagfertigkeit“ für die „Extemporalien“, welches man als Ziel des Unterrichts setzte und auch jetzt noch festhalten möchte, kann sie weniger verbürgen, denn Schüler, welche methodisch darauf eingeschult sind, mit iudicium zu operieren, werden, obgleich sich auch das durch Übung bis zu einem gewissen Grade der Schnellfertigkeit steigern läfst, doch geneigt bleiben „sich zu besinnen“, sich nach den Gründen umzusehn, und deshalb etwas weniger „schlagfertig“ sein als solche, welche das Einzelne ohne weiteres aus den Vorratskammern des Gedächtnisses hervorzulangen einexerziert sind.“

II. Der Bedeutungswandel innerhalb des Schul-Unterrichts.

Ist es eine selbstverständliche Forderung, im fremdsprachlichen Unterricht auf die Aneignung der Grundbedeutungen, wie sie durch die Etymologie und den Sprachgebrauch sich ergeben, zu halten[2]), so liegt es auf der Hand, dafs die Wortbildungslehre

[1]) Von diesem Gesichtspunkte aus erkläre ich mich daher auch ganz entschieden gegen die Tendenz des von Bahnsch in der 17. Generalversammlung des Vereins von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten Ost- und Westpreufsens vom 19. Mai 1891 zu Danzig gehaltenen Vortrags über „die Zukunft des griech. Sprachunterrichts auf den Gymnasien“, in dem der Redner für die Ausstofsung des Griechischen aus dem Verbande der pflichtmäfsigen Lehrgegenstände des Gymnasiums eintritt. Die von B. vorgebrachten, zwar bestechenden, jedoch der durchschlagenden Überzeugungskraft entbehrenden Gründe sind bereits öfters von fachmännischer Seite, zuletzt von G. Kanzow in dem Aufsatz: Der griechische Unterricht auf unsern Gymnasien (Jahrb. f. Philol. u. Pädag. II. Abt. 1892 S. 18—37) und von G. Uhlig (Das humanistische Gymnasium III. Jahrg. 1892 Heft 1 S. 737) gut widerlegt worden.

[2]) Beispiele: *via* Fahrstrafse, von *vehere*; *moenia* Schutzmauern, von *munire*; *diversus* nach verschiedenen Richtungen, vor *dis* und *vertere*; *sermo* Gespräch, von *serere*, wenn sich Worte und Gedanken des einen an die des andern reihen, — *βυσσοδομεύειν* in der Tiefe bauen, ersinnen; *κρή-δε-μνον* Kopfbinde, Schleier; *μεταπέμπεσθαι* holen lassen = nach einem in seinem Interesse schicken u. s. w.

in ihrer Bestimmung, die Sicherheit und Gewandtheit des Übersetzens vorzubereiten, der Ergänzung durch die Kenntnis der Hauptgesetze[1]) des Bedeutungswandels bedarf. Da der geistige Inhalt der Sprache bei den verschiedenen Völkern sich auf eine verschiedene, bei den Griechen auf eine sehr reiche und mannigfaltige Weise im Flufs der Geschichte abgewandelt hat, so ist eine gewisse Vertrautheit mit diesen Gesetzen des Wandels auch für den Schüler erforderlich, um die Entwicklung der jüngeren Bedeutung aus der Grundbedeutung zu begreifen, bezw. sie selbständig herzuleiten. Er darf die Schule nicht verlassen, ohne die Erkenntnis gewonnen zu haben, dafs zwischen der alten und neuen Bedeutung eines Wortes ein, in den meisten Fällen deutlich wahrnehmbarer, charakteristischer Zusammenhang besteht. Diese Einsicht wird schon der Unter-Sekundaner mit Leichtigkeit gewinnen, wenn sie ihm an geeigneten Beispielen nahe gelegt wird, wie a) aus dem Lateinischen: *os* Mund, Mündung, *digitus* Finger, Zehe, *explicare* entfalten, erklären, *ferrum* Eisen, Schwert, *nervus* Sehne, Kraft, *lumen* Licht, Auge, *impedimentum* Hindernis, Gepäck, *tectum* Dach, Haus, *attonitus* angedonnert, betäubt. b) aus dem Griechischen: *κύκλος* Kreis, Rad, *ῥάχις* Rücken, Bergrücken, *ὑφαίνειν* weben, ersinnen, *σίδηρος* Eisen, Axt, *σῖτος* Getreide, Brot, *ἀγορά* Versammlungsort, Versammlung, *ἐλεημοσύνη* Mitleid, Almosen, *αἰχμή* Lanzenspitze, Lanze, *ὀρέγεσθαι* sich wonach strecken, begehren. c) aus dem Deutschen: Flügel, eigentlich und Seitenteil eines Hauses; Fufs, unterer Teil eines Berges; verschlossen = verschwiegen; Stahl = Schwert; Licht = Kerze; Gang = Weg; Hindernis, auch eine Springvorrichtung der Kavallerie; Kastanie, Frucht und Baum; verrecken, auch in dem Sinne von sterben.

An solchen Beispielen dreier Sprachen erkennt der Schüler sogleich, dafs nicht nur in der einen oder der andern Sprache, sondern überhaupt zwischen den Bedeutungen eines Wortes ein logischer Zusammenhang besteht.

Wie mechanisch und unpädagogisch erscheint doch die häusliche Präparation eines Sekundaners, der ohne Nachdenken die für die vorliegende Stelle passende Bedeutung dem Speciallexikon, wo sie, man könnte fast sagen, handgreiflich angegeben ist, entnimmt, um sie wie ein Mosaiksteinchen in den Satzgedanken einzufügen. Man warne doch die Schüler, wo ein etwas anderer Gebrauch vorliegt, gleich an der alten Bedeutung zu verzweifeln. In unzähligen Fällen handelt es sich nur um eine besondere Verwendung derselben. Hier gilt es, wie Heerdegen (Reisigs Vorlesungen über lateinische Sprachwissenschaft II 112 f.) richtig

[1]) Ich halte auch hier, wie in meiner griechischen Bedeutungslehre (Leipzig, Teubner, 1888), an Gesetzen des Bedeutungswandels fest, während F. Heerdegen in seinen Grundzügen der lateinischen Bedeutungslehre nur Analogieen der Bedeutungsentwicklung anerkennt.

bemerkt, „zwischen denjenigen Bedeutungsmomenten zu unterscheiden, welche einem Wortbegriffe konstant oder bleibend beiwohnen (Bedeutung im engeren Sinne), und denjenigen, welche ihm aus dem augenblicklichen Zusammenhange heraus nur als eine augenblickliche Nüance oder Spielart zu teil werden, gleichsam als ein verschiedenes Licht, als verschiedene Färbung und Beleuchtung, in welcher er an der einen Stelle so, an der andern anders erscheint, ohne sein bleibendes Wesen selbst zu ändern". Auf diesen wichtigen Unterschied zwischen Bedeutung und Verwendung hat auch M. Haupt nachdrücklichst hingewiesen (Heerdegen a. a. O. S 110). Man solle sich hüten, weil Prop. I 6,29 *ego non sum laudi, non natus idoneus armis* unter *laus* Kriegsruhm zu verstehen sei, diesen Begriff als Bedeutung von *laus* anzunehmen, denn *laus* bedeute nur Lob, Ruhm, es könne aber nach der Wendung des Gedankens eine eingeschränktere Bedeutung erlangen. Ich erinnere an die mannigfaltigen Beziehungen von *res* bei Caesar, wo man auf diese Weise gewifs über 20 Bedeutungen aufstellen könnte. — *μή τι πάθῃς*, oder Herod. VIII 21 *ἤν τι καταλαμβάνῃ νεώτερον τὸν πεζόν*. Hier ist unter dem Einflufs des Satzgedankens unter *τι* und *νεώτερον* Unfall zu verstehen, die Worte bedeuten es aber nicht.

Auch wirklich neue Bedeutungen wird der Schüler, der sich die Hauptanalogieen des Wandels zu eigen gemacht hat, oft selbständig, zumal bei dem Anhalt, den Sinn und Zusammenhang des Satzes bieten, leicht erraten können (*φόβος* Furcht, Flucht, *πάλιν* zurück, wieder, *τρέψασθαι* von sich abwenden, in die Flucht schlagen). Die Erkenntnis der Gesetzmäfsigkeit des Bedeutungswandels, auch innerhalb der engen Grenzen der Schule, ist für unsere Jünglinge eine reiche Quelle der Anregung und geistvertiefender Bildung. Ich verhehle es mir nicht, dafs erst allmählich, hoffentlich in nicht allzu ferner Zukunft, dieses Bildungsmittel in seiner ganzen Tiefe wird gewürdigt und pädagogisch nutzbar gemacht werden; aber dann wird man auch mit verdienter Geringschätzung auf die Gedankenkrücke der Specialwörterbücher zurückblicken[1]).

Wenn es nun der Zukunft vorbehalten bleiben soll, durch angemessene Berücksichtigung der Gesetze des Bedeutungswandels den Sprachunterricht zu beleben und zu vertiefen, so könnte es wohl voreilig erscheinen, dafs diese Frage schon jetzt angeregt wird, wo wir, weit entfernt, eine abgeschlossene Bedeutungslehre zu haben, noch nicht einmal über die Prinzipien derselben völlig im Klaren sind. Gleichwohl halte ich es für zeitgemäfs, wenn auch die erschöpfende Behandlung dieses Themas für später vor-

[1]) Specialwörterbücher mögen bis Ober-Tertia hinauf und zu Homer empfohlen werden; von Sekunda an sind Gesamtwörterbücher notwendig. Vgl. 6. Direkt.-Vers. in Hannover 1891 S. 26, These 7.

behalten bleiben mufs, das Notwendigste und schon jetzt Erreichbare ins Auge zu fassen.

Man fängt wohl schon in Ober-Tertia an — und wie ich meine, mit Recht —, bei der Durchnahme deutscher Gedichte und bei der Ovidlektüre die Begriffe besonders zweier Redefiguren, der Metapher und der Metonymie, zu erklären. Ich wünschte, dafs die aufserordentlich fruchtbare Erkenntnis des Wesens dieser beiden Tropen und ihre gründliche Unterscheidung auf dieser Stufe und weiter aufwärts immer eindringender bis zur vollen Klarheit geweckt werde. Denn sie ist auch für den Bedeutungswandel wichtig, sind doch die meisten neuen Bedeutungen — diese unumstöfsliche Wahrheit hatte bereits Quintilian erkannt — nichts weiter als in den Sprachgebrauch eingebürgerte Metaphern und Metonymieen (welcher letzteren wir auch die Synekdoche zurechnen). Metapher wie Metonymie beruhen — ob sie als Redefigur, d. h. als das Kunsterzeugnis eines Schriftstellers, oder als neue Bedeutung, d. h. als Volksschöpfung, sich darstellen — auf demselben seelischen Vorgange Vorstellungen verbindender Thätigkeit (vgl. meine Griech. Bedeutungsl. Kap. X). Wir sehen hier auch von der semasiologischen Mannigfaltigkeit der in der Metonymie enthaltenen Begriffsverhältnisse ab; denn die Entwicklung der in ihr enthaltenen Bedeutungsgesetze bedarf noch eindringender, wissenschaftlicher Studien. Dagegen ist das Wesen der Metapher so klar und durchsichtig, sie ist als Prinzip des Bedeutungswandels in allen Sprachen so tief gewurzelt und weit verbreitet, dafs es schon heute unabweislich ist, den Schüler mit ihrem bedeutungsgesetzlichen Charakter vertraut zu machen. Die Metapher ist ganz eigenartig und einheitlich. In der Rhetorik erscheint sie als Tropus der Ähnlichkeit (der Schiffe mastenreicher Wald), auch die nach dem metaphorischen Gesetz abgewandelten Bedeutungen stehen zu einander im Verhältnis irgend einer charakteristischen Ähnlichkeit (*γύαλα* Panzerwölbung, Bergkuppe, Himmelsgewölbe, Bauch einer Schale). Die Metapher ist in dem der menschlichen Natur eigenen Vergleichungstriebe, in dem Ähnlichkeitssinn begründet, der schon bei kleinen Kindern wahrnehmbar ist und beim Sprechenlernen bereits im zartesten Alter schöpferisch hervortritt. „Mauselöcher, Mauselöcher“ rief ein 2½ Jahre alter Knabe, auf die der Augen beraubten Augenhöhlen einer Puppe hinweisend.

Jeder andere Bedeutungswandel vollzieht sich, durch die Erfahrung vorbereitet, die Metapher ist eine freie Augenblicksschöpfung, die dem Haupte ihres Urhebers wie eine gewappnete Minerva entspringt (vgl. Griech. Bedeutungsl. S. 66). Sie entstammt mit dem Gleichnis und der Allegorie einer und derselben psychologischen Wurzel. Die Metapher ist, sozusagen, ein Gleichnis in einem Wort, die Allegorie eine in ununterbrochenen Metaphern fortgeführte Rede.

Schon dem Ober-Tertianer wird die Metapher leicht ver-

ständlich, wenn man ihm, etwa mit Hülfe der Proportion, eine einigermafsen geschickte Erklärung giebt, z. B. das Kameel, das Schiff der Wüste; Kameel: Wüste = Schiff: Meer. — Der Vogel rudert durch die Luft. Flügelschlag: Vogel = Ruderschlag: Schiff etc.

Beispiele von Bedeutungsmetaphern: οὖς Ohr, Henkel, κέλης Renner, Jacht, ἀνθολογία Blumenlese, Sammlung kleiner Gedichte, μαζός Warze, rundlicher Hügel, ῥίζα Wurzel, Ursprung. — *cornu* Horn, Rahe, *corona* Kranz, Cirkumvallationslinie, *serere* säen, verbreiten, *attentus* angespannt, aufmerksam u. a. m.

Wenn die Schüler der oberen Klassen, wie es doch allgemein geschehen wird, auf die Entwicklung der abstrakten Bedeutungen aus den sinnlichen aufmerksam gemacht werden[1]), so ist gerade das metaphorische Gesetz des Bedeutungswandels die breite Heeresstrafse, die aus dem Reich der abstrakten Begriffe in die Sinnenwelt hinüberführt, auf welcher dicht gedrängte Scharen dem Sonnenfeld der Sinnlichkeit zustreben.[2]) Der gewohnte Zustand der Volksseele ist eben das Ruhen in der Anschauung der Sinnenwelt, und Steinthal hat durchaus richtig beobachtet (Abrifs der Sprachwissenschaft S. 161): „Die Seele kehrt leichter aus dem ungewohnten Zustande in den gewohnten zurück, als sie sich umgekehrt aus dem gewohnten in den ungewohnten bewegt."[3])

Schon heute sollte kein Primaner die Schule verlassen, ohne die bewufste Erkenntnis mitzunehmen, dafs die Bedeutungen eines Wortes nicht lose und willkürlich neben einander stehen, vielmehr Glieder einer organischen Entwicklungskette sind, und dafs am häufigsten die Ähnlichkeit das Band ist, welches zwei solche Glieder zusammenhält.

III. Das Übersetzen ex tempore.

Wenn die Fähigkeit, einen Schriftsteller aus dem Stegreif sicher und mit richtigem Verständnis zu übersetzen, als „Krone und Schlufsstein" des altklassischen Unterrichts gelten soll, so ist dies allerdings für den Schüler eine so schwierige und, wenn er ihr gewachsen ist, eine so anerkennenswerte Leistung, dafs der Lehrer hin und wieder an sich selbst diese Prüfung anstellen müfste, um sie vollauf zu würdigen. Ein solches Übersetzen ist nach der Qualität der dabei bethätigten Geisteskräfte pädagogisch höher zu stellen als die Fähigkeit, ein korrektes Extemporale zu schreiben. Aber ist denn jenes Ziel auf der Schule überhaupt

---

[1]) Das Kapitel der Präpositionen bietet hierzu eine erwünschte Handhabe: κατά, παρά, ὑπό etc.

[2]) Über den metaphorisch belebenden Zug der Sprache hat Pott in einem vorzüglichen, beispielreichen Aufsatz (Kuhns Zeitschrift für vergl. Sprachf. Bd. II S. 101—127) gehandelt.

[3]) Dieses Gesetz enthält zugleich die psychologische Begründung für den grofsen Unterschied, der zwischen dem Übersetzen aus dem Deutschen und aus der fremden Sprache besteht.

zu erreichen? Übersteigt es nicht bei der dazu erforderlichen Geisteskraft das Vermögen des jugendlichen Geistes?

Man verlange nicht das Höchste, — est quadam prodire tenus, si non datur ultra. Es unterliegt keinem Zweifel, dafs den Schülern, die mit dem etymologischen Blick und mit der Kenntnis der Hauptgesetze des Bedeutungswandels ausgerüstet sind, ein wirksames Hülfsmittel an die Hand gegeben ist zur Beseitigung der beim augenblicklichen Übersetzen sich entgegenstellenden Hindernisse. Vor allem aber müssen diese Augenblicksübungen, um darin Sicherheit zu erzielen, unausgesetzt gepflegt werden, und sie verdienen es wegen ihres besonderen Bildungswertes. Der Appell an den Geist des Schülers, im Augenblick schöpferisch zu sein, fördert bei fortgesetzter Gewöhnung die Geistesgegenwart, übt den schnellen Überblick über die grammatische Zusammengehörigkeit der Wörter, regt zu energischer Verbindung der Vorstellungen an und bildet die Auffassung durch den unerbittlichen Zwang, die Gedanken des Originals nachzuschaffen. Es gilt, die Gedanken aus dem Marmor der fremden Sprache mit Geisteskraft plastisch herauszuschlagen, und gerade um dieser energischen Geistesarbeit willen sind diese Übungen pädagogisch fruchtbar.

Es ist ein unbestreitbares Verdienst von J. Rothfuchs, in seinen Beiträgen zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts (2. Auflage. Marburg, Elwert, 1882) den tiefliegenden Unterschied zwischen dem augenblicklichen Übersetzen und dem nach vorangegangener Präparation klar aufgedeckt zu haben. Was Rothfuchs hierüber ausführt, ist so vortrefflich, dafs es hier wörtlich angeführt werden mufs. Er sagt S. 51: „Die Erfahrung zeigt, dafs treue, fleifsige Schüler, welche im Gymnasium ein Decennium präpariert und nie extemporiert haben, wenn sie einmal unvorbereitet übersetzen sollen, in eine Verlegenheit geraten, als sei ihnen der Atem benommen. Sie mögen alle Wörter wissen, die Stelle mag leicht sein, sie mögen in der Grammatik noch so gut beschlagen sein, — beim unvorbereiteten Übersetzen haeret aqua, ut aiunt . . . Umgekehrt wird jeder Lehrer bemerken, dafs, wenn einmal etwas übersetzt werden soll, was nicht präpariert ist, gewisse, sonst gar nicht besonders fleifsige Schüler munter werden. Sie fühlen sich den andern gegenüber vorteilhaft in ihrem Fahrwasser. Die Not hat sie schon das Schwimmen gelehrt. Ich meine die Not, dafs sie häufig unpräpariert in die Lehrstunden kommen und genötigt werden zu extemporieren. Da diese Übung den Fleifsigen fehlt, so fehlt ihnen auch der Gewinn aus derselben.“ Vortrefflich ist auch die psychologische Begründung für die Verschiedenheit beider Übersetzungsarten: „Sollte das Extemporieren durch präpariertes Übersetzen gelernt werden können, so müfsten dieses und jenes analoge Geistesthätigkeiten sein. Das sind sie aber ebenso wenig, wie beispielshalber das unvorbereitete und das

vorbereitete Reden. Dieses schöpft aus dem Gedächtnis, jenes aus den im Augenblick produzierten Ideen. Es giebt Redner, welche vorbereitet sehr gut sprechen und unvorbereitet es gar nicht können. Diese werden das unvorbereitete Reden auch niemals durch vorbereitetes Reden lernen, sondern nur durch unvorbereitetes. Wer von Natur keine besondere Fähigkeit, unvorbereitet zu reden, hatte und sich dieselbe noch aneignete, wird immer bekennen, dafs er sie nicht durch Vorbereitung erworben hat, sondern meist durch Verhältnisse, welche ihn nötigten, häufig unvorbereitet zu reden. Similia similibus. Ebenso verhält es sich mit dem Extemporieren und präparierten Übersetzen. Beides beruht auf verschiedenen Thätigkeiten des Geistes, obwohl an demselben Objekt ausgeführt, jenes auf einem Produzieren, dieses auf einem Reproduzieren. Das Präparieren selbst freilich könnte, wenn es anders geschähe, als es geschieht, ein Extemporieren zu Hause sein, ist es aber mit nichten. Es verhält sich vielmehr also: bei der häuslichen Präparation gestattet sich der Schüler ein Verweilen auch da, wo Bequemlichkeit ihn dazu versucht, einmal mehr, ein andermal weniger, selbst nach der subjektiven Stimmung oft verschieden. Er gleicht einem, der ein Bauwerk betrachtet, und dessen Aufmerksamkeit durch Zierrat, Vorsprünge, Fenster, Giebel und vieles andere gefesselt wird, was ihm gerade beachtenswert erscheint. Beim Extemporieren in der Schule dagegen richtet er sein Augenmerk nur auf das Wichtige, er springt im Geist über das hinweg, was nicht die Fugen der einzelnen Sätze ausmacht; auf diese nur lenkt er seine Aufmerksamkeit und läfst das andere beiseite. Er gleicht dem Bautechniker, der ein Bauwerk untersucht und überlegt, wie Balken auf Balken sich stützt und ein Teil den andern trägt."

Ein Abschnitt des Originals, auf diese Weise geistig erobert, hat einen ähnlichen Wert wie die selbständige Lösung einer mathematischen Aufgabe.

Gewifs hat die Schrift von Rothfuchs in dem letzten Jahrzehnt die Methode des altsprachlichen Unterrichts dahin beeinflufst, dafs jetzt mehr Gewicht auf das Extemporieren gelegt wird als früher. Ich möchte über Rothfuchs, der von Sexta bis Prima je 1 Stunde wöchentlich für Extemporierübungen angesetzt wissen will, noch hinausgehen und wenigstens in den oberen Klassen dem unvorbereiteten Übersetzen einen noch gröfseren Spielraum gönnen. Man könnte zeitweise überhaupt auf diese Weise die Lektüre betreiben. Allerdings müfste dann der Lehrer am Schlufs der Stunde das ex tempore Erarbeitete in einer korrekten und geschmackvollen Übersetzung zusammenfassen und in der nächsten Stunde von den Schülern wiederholen lassen, um dem gegen dieses Verfahren erhobenen Vorwurf zu begegnen, dafs dadurch zwar ein leidlich rasches, aber ungenaues Übersetzen ohne gute Wahl des Ausdrucks erzielt werde. Wieweit diese Extem-

poriermethode angewandt werden kann, wird im individuellen Falle davon abhängen, ob es gelingt, beim Lesen der Schriftsteller das Tempo einzuhalten, welches erforderlich ist, um dem vorgeschriebenen Umfang der Lektüre gerecht zu werden.

IV. Weiteres zur Belebung des altsprachlichen Unterrichts.

Sollen die alten Sprachen im Schulunterricht den Wettkampf mit den neuen siegreich bestehen, so genügt es noch nicht, den besonderen Bildungswert, der ihnen innewohnt, durch eine geeignetere, zeitgemäfse Lehrmethode zur vollen Geltung zu bringen; es darf auch nicht versäumt werden, dem gereifteren Schüler an den alten Sprachen tiefere Erkenntnisse und Ideen zu vermitteln, die den Geist anregen und aufklären und für das ganze Leben Frucht tragen.

So müfsten denn bis zu einem gewissen Grade auch die Ergebnisse der vergleichenden Sprachforschung, natürlich nur gelegentlich, berücksichtigt werden. Bei der hervorragenden Bedeutung dieser Wissenschaft und dem regen Interesse, das man ihren Leistungen in immer weiteren Kreisen entgegenbringt, ist dies um so unabweislicher, als es sich fast spielend erreichen läfst. So viele Jahre lernt der Gymnasiast die beiden alten Sprachen neben einander, und verwunderlich ist es, wie wenig er sich von selbst der Stammverwandtschaft derselben bewufst wird, während er an geeigneten Stellen, die sich in jeder Stunde darbieten, zum Nachdenken angeregt, mit Leichtigkeit das verwandte Wort der anderen Sprache findet. Jedem Abiturienten müfsten doch aus seiner Schulerfahrung wenigstens folgende Zusammenstellungen (von den auf der Hand liegenden, wie *pater πατήρ, aër ἀήρ* etc. abgesehen) geläufig sein:

ἄκρος acer; *ἀρκεῖν, ἀλκή arcere, arx*; *ἀϝοιδός vates*; *ἄνεμος animus*; *ἁρπάζω rapio, ἅρπαξ rapax*; *ἀστήρ stella* (aus *sterula*); *βαίνω(βαν) venio*; *βάρβαρος balbus*; *γεύω gusto*; *εἴρω* (*ϝερ*) *verbum*; *γα-ί-ω gaudeo*; *βούλομαι* (Hom. *βόλομαι*) *volo*; *γλαφυρός glaber*; *δαμάω domo*; *δαρθάνω dormio*; *ϝερύω verro*; *ϝιδεῖν videre*; *θείνω(θεν) fendo*; *θιγγάνω fingo*; *καλέω calare* (*concilium*); *κανάζω cano*; *δῶρον donum*; *νεῦρον nervus*; *ἑσπέρα vesper*; *Ἑστία Vesta*; *λύκος lupus*; *μῆλον malum*; *ἐσθής vestis*; *λακεῖν loqui*; *ὄμβρος imber*; *σελήνη sol*; *πέδον pedum*; *πλεύμων pulmo*; *φεύγω(φυγ) fugio*; *φλέγω fulgeo*; *φύλλον folium*; *φώρ* (*φέρω*) *fur*; *χειμών hiems*; *ϝοῖνος vinum*; *ϝοῖκος vicus*; *νύξ nox*; *ἕ = se*; *ἕξ = sex*; *ἡμι = semi*; *ἕπομαι sequi*; *ἅδην satis*; *ἱδρώς sudor*; *ὗς = sus*; *ἅλλομαι salio*; *ὕλη silva* u. a.

Erst an der Fülle solcher lebendigen Beispiele wird ihm die grofse Entdeckung von der Verwandtschaft der indogermanischen Sprachen zur unmittelbaren, anschauenden Erkenntnis, ohne jene ist sie ihm nur wie ein Gerücht, eine Sage.

Noch weit interessanter wird dem Schüler die Vergleichung, wenn sich zu den stammverwandten lateinischen und griechischen Wörtern das zugehörige neuhochdeutsche finden läfst (da das gotische, alt- und mittelhochdeutsche ihm unbekannt ist). Beispiele hierfür sind: *βρέχω, rigo*, Regen (got. *rign*, ahd. *rëgan*) — *ἄγχω* (schnüre), *ango*, Angst — *σειρά, sera*, Seil — *στέφω, stipo*, stapfe — *στόρνυμι, sterno*, Stroh — *τόλμα, tetuli*, dulde — *τείνω, tendo*, dünn — *στίγμα, stimulus*, Stich — *φεύγω, fugio*, biege — *ϝοῖνος, vinum*, Wein — *βοῦς*, skt. *gâus, bos*, ahd. *chuo*, Kuh; *δόμος, domus*, Dom (?) — *ϝιτέα, vitis*, Weide (ahd. *wî-da*) — *στέγω, tego*, Decke; (*σ*)*τέγος tectum*, Dach — *χόλος, fel*, Galle — *λύω, luo*, löse — die Präfixe *ἀν-in-un*. — *σχίζω, scindo*, scheide — (*σχινδαλμός* Schindel) u. a.

Es bleibt nicht ohne Eindruck auf das Gemüt der Homer lesenden Schüler und bringt ihnen den Dichter gewifs noch näher, wenn sie die Laute des Textes, die vor 3000 Jahren erklangen, erneuern und unter ihnen solchen wie *σειρά, ϝοῖνος, τείνω, τόλμα, ϝιτέα, χόλος* u. a. begegnen, die nach Form und Begriff mit Wörtern der eigenen Sprache unverkennbare Stammverwandtschaft verraten. Und wenn er nun in solchen Fällen die Entwicklungslinien der homerischen Wörter etwa um 2000 Jahre, die der Muttersprache um 5000 Jahre sich nach rückwärts fortgesetzt vorstellt, bis sie sich in einem Punkte, in den indogermanischen Stammwörtern schneiden, ist das nicht ein vorzügliches Mittel, die engen Schranken seines historischen Sinnes zu durchbrechen und ihm einen weiten Blick über lange Entwicklungen zu eröffnen? —

Das gröfste Kunstwerk, das ein Volk hervorbringen kann, ist seine Sprache. In ihr prägt sich, wie die Sprachwissenschaft längst erschlossen hat, der Volkscharakter am feinsten und eigentümlichsten aus. Warum sollen wir diese reizvolle Wahrheit unsern Schülern vorenthalten, wenn sie sich an den alten Sprachen so klar erkennen läfst?

Das Wort Buffons: le style c'est l'homme begreift schon der Ober-Sekundaner, wenn man es ihm an geeigneten Beispielen — ich wählte Moltke und Mortimer in Schillers Maria Stuart — verständlich macht. Es wird ihm nun einleuchten, dafs, wie das Wesen eines einzelnen Menschen im Stil, so der Charakter des Volkes in seiner Sprache sich ausprägt. Bei geschickter Anleitung und Anknüpfung sieht er den ursächlichen Zusammenhang leicht ein, der zwischen der festen Bestimmtheit der lateinischen Formen, dem einfachen Gepräge des Sprachbaus und der constantia Romana, der zwischen dem unterordnenden Charakter des Satzbaus und dem Herrschertalent der Römer besteht.

Weit ergiebiger ist die griechische Sprache, diese Einsicht in das Verhältnis von Geist und Sprache zu wecken.

Der Primaner kennt die dichterische Anlage des hellenischen

Volkes, die gestaltungskräftige Phantasie, die Empfänglichkeit, das Herz voll echter, leicht erregbarer Empfindungen, die Fähigkeit einer sinnlich anschaulichen Darstellungsweise. Er wird nun die einzige sinnliche Kraft der hellenischen Sprache, welche ihm aus dem *βυσσοδομεύειν, ῥάπτειν φόνον, ὑφαίνειν δόλον, μηχανᾶσθαι κακά, αἰπὺς ὄλεθρος*, aus den Gleichnissen Homers wohl bekannt ist, auf ihre Quelle zurückzuführen wissen.

Die Konstruktion des Acc. c. part. bei Verben der sinnlichen Wahrnehmung, der häufige Gebrauch des substantivierten Infinitivs, des gnomischen Aorists entspringt dem Trieb nach lebendiger, veranschaulichender Darstellung.

Das edle Maſshalten in der stets klaren, durchsichtigen Zusammensetzung, die Vorliebe für den optativus potentialis — verraten den tiefen Wesenszug der Hellenen, der im Sittlichen in der Sophrosyne, im Ästhetischen in dem Schönheitsideal sich offenbart, den Zug zum Maſs und zur Bescheidenheit.

Die unvergleichliche Schöpferkraft der Hellenen bekundet der einzige Reichtum ihrer Sprache, die groſse Mannigfaltigkeit der Formen und die erstaunliche Fülle der Synonyma, besonders der homerischen. An diesen kann man dem Schüler den Begriff der inneren Sprachform, dieser berühmten und sprachwissenschaftlich überaus wichtigen Entdeckung W. von Humboldts, zur unmittelbaren Erkenntnis bringen. Der Bettler heiſst: *πτωχός, ἀλήτης, ἀλήμων, ἐπιστάτης, δέκτης, ἀγύρτης*. Es leuchtet ein, daſs die einzelnen Eigenschaften desselben: das Ducken, Herumtreiben, Herantreten, Empfangen, Einsammeln Grund der Benennung des ganzen Gegenstandes geworden sind. Das ist aber der Kern der Lehre von der inneren Sprachform.[1])

Wir wollten in unserm bescheidenen Versuch zeigen, daſs das reiche und ursprüngliche Leben der alten Sprachen, insbesondere der griechischen, wofern der Lehrer selbst es nur zu wecken versteht, auch dem Schüler der obersten Klassen zum Bewuſstsein gebracht werden kann, und daſs aus dem sprachlichen Unterricht eine Fülle gehaltvoller, fruchtbarer Erkenntnisse sich gewinnen läſst, die den Geist des Schülers bereichern und vertiefen. Und wir meinen, daſs derjenige altphilologische Schulmann seine Aufgabe am vollkommensten gelöst hat, der seine Schüler nicht nur in den Geist der Schriftsteller und des Altertums einzuführen, sondern ihnen auch die Überzeugung zu erwecken verstand, daſs die Sprachen, die man als tote zu bezeichnen pflegt, nichts weniger als tot sind.

---

[1]) Diesen Punkt habe ich eingehend behandelt in meiner Broschüre: Worin besteht die Hauptgefahr für das humanistische Gymnasium, und wie läſst sich derselben wirksam begegnen? (Gumbinnen, C. Sterzel, 1890).

Gumbinnen. Max Hecht.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

F. Schultz, Kleine lateinische Sprachlehre, zunächst für die unteren und mittleren Klassen der Gymnasien und Realgymnasien. 21. vereinfachte und verbesserte Ausgabe. Paderborn, F. Schöningh, 1890. VII u. 268 S. 8. 1,90 M.

Die 21. Ausgabe der rühmlichst bekannten Sprachlehre ist gegen die 19. (die 20. hat mir nicht vorgelegen) um 32 Seiten gekürzt und vielfach verbessert, wobei die Bemerkungen des Ref. in dieser Zeitschrift 1886 S. 355ff. berücksichtigt worden sind[1]). Auf einiges möchte ich noch hinweisen. S. 9 heist es, die griechischen Wörter der 1. „endigen im Nominativ alle auf ē, ās oder ēs". Wo bleiben da Formen wie *Phaedrā*, *Electrā*, *Iphigeniă*? Vgl. Neue I² 52. — Ebendaselbst wird *Aenean* als dichterisch bezeichnet, während doch *Anaxagoran*, *Arcesilan*, *Gorgian* u. a. in unsern Cicerotexten öfters vorkommt, aber *Circes* ohne weiteres als mustergültig hingestellt, obwohl nicht blofs Cicero, sondern auch Virgil und Horaz (aufser carm. I 19, 2?) den Genitiv immer auf *ae* bilden. — *Perditus* ist keineswegs blofs Adjektiv = heillos (S. 104), sondern wird auch als Partizip gebraucht: *classes amissae et perditae (sunt)*. Cic. Verr. act. pr. 13. III 79. 103. V 100. 134. div. Caec. 54 u ö. — Dafs *adorior* ganz nach der 4. geht (S. 114), läfst sich nicht beweisen, wie ich schon mehrmals hervorgehoben habe. Denn *adorīris, adorīmur, adorīmini* findet sich nirgends, *adorītur* nur ein einziges Mal bei Lukrez (nach Priscian auch bei Lucilius, aber hier kann, wie man schon vermutet hat, eine Verwechslung mit Lukrez vorliegen); *adoriretur* ist freilich die ge-

---

[1]) Die Ausnahmen *fraudium* und *marium* von *mas* sind aber noch stehen geblieben. Zu streichen sind auch die Ausnahmen *sedum* und *volucrum* (vgl. meine Ausführungen in dieser Zeitschrift 1891 S. 128); desgleichen *margo* in den Geschlechtsregeln (a. O. 1889 S. 665) und *antesteti*, wofür vielmehr *antistiti* zu schreiben wäre, samt der zugehörigen Regel (a. O. S. 662). *Bos* ist nicht als comm. zu bezeichnen (a. O. 1885 S. 87). Die unwichtige Regel über den Dat. Abl. auf *ubus* ist zu vereinfachen; es heifst keineswegs „meist *portubus*" (a. O. 1891 S. 127). Die Reimregel *unus, solus, totus, ullus* (S. 14) pafst jetzt nicht mehr zu der darauf folgenden Angabe, dafs *alīus* ungebräuchlich ist; ebensowenig stimmt die Reimregel S. 22 mit dem Zusatz überein.

wöhnliche Form, aber auch *adoreretur* (vgl. Georges, Wortformen) ist ein paar mal bezeugt. — S. 120 wird *quītum*, *nequītum* mit langem *i*, dagegen S. 243 *quĭtum* mit kurzem *i* ausdrücklich als Ausnahme gelehrt. Die Formen gehören gar nicht in eine Schulgrammatik, da sie nie bei Schulschriftstellern und überhaupt nur selten begegnen. Für *quĭtus* mit kurzem *i* läfst sich Ter. Hec. 572 anführen, für *nequītum* mit langem *i* nur eine Stelle aus Pacuvius, wenn hier nicht vielmehr *nequītur* zu lesen ist. Vgl. Neue II² 609 und Georges, Wortformen.

Die Regeln über die Kongruenz sind noch etwas umzugestalten. In klassischer Prosa werden Härten wie *pater et mater mortui sunt*, *murus et porta de caelo tacta erant* (§ 176), *Athenae clarissima urbs Graeciae fuerunt* oder *fuit* (§ 175)[1], *Corioli oppidum captum est* (§ 177) möglichst vermieden. Die Vorschrift, dafs bei Personennamen verschiedenen Geschlechts das Masculinum der Mehrzahl, bei Sachnamen verschiedenen Geschlechts das Neutrum der Mehrzahl zu wählen sei, gilt zunächst nur vom Pronomen: *Apollo et Diana, quorum* (Cic. Verr. V 185 u. s.); *obsides, arma, servos poposcit. Dum ea conquiruntur* (Caes. BG. I 27 u. s.). Aber für *murus et porta de caelo tacta erant*, wie es bei Livius (32, 29, 1), bei Sallust und bei den Dichtern heifst (vgl. Kühner II 29), erfordert der stehende Sprachgebrauch Ciceros und Cäsars *tacta erat* mit Anschlufs an das nächste Subjekt. Die Konstruktion *honores et victoriae fortuita sunt* (bei Cic. off. II 20: *interitus . . clades . . invidiae . . expulsiones, calamitates, fugae, rursusque secundae res, honores, imperia, victoriae, quamquam fortuita sunt, tamen . . possunt*) ist wie *iniustitia et intemperantia fugienda sunt* (§ 176 Zus. 1) aufzufassen und wird auch so von Schultz durch die Übersetzung „zufällige Dinge“ erläutert. Vgl. Anz, Progr. Quedlinburg 1884 S. 3 ff.[2]). Für *pater et mater mortui sunt* (Ter. Eun. 518; vgl. Liv. I 34, 10. XLV 28, 11) läfst sich fast gar keine Belegstelle aus der klassischen Proas beibringen, was freilich Zufall sein kann. Anz hat nur Cic. Tim. 39 gefunden (*Oceanum Salaciamque Caeli satu Terraeque conceptu generatos editosque memoremus*); vgl. nat. deor. III 48. Dagegen lesen wir bei Cäsar *Orgetorigis filia atque unus e filiis captus est* (BG. I 26, 4), bei Cicero *Megabocchus et haec sanguinaria iuventus inimicissma est* (ad Att. II 7, 3; vgl. Mur. 42. post red. II 16. Verr. act. pr. 14).

---

[1]) Daher sagt Cäsar *Sueborum gens est longe maxima*, nicht *Suebi gens sunt* oder *est* BG. IV 1, 3. VI 16, 1); Cicero wohl *urbem Syracusas maximam esse saepe audistis* (Verr. IV 117), aber nicht *urbs Syracusae maxima est oder sunt*. Mit *Corioli oppidum captum* (Liv. 2, 33, 9. 36, 10, 11 und Plinius) läfst sich aus klassischer Prosa nur Caes. BC. II 19, 5 vergleichen: *Carmonenses, quae est longe firmissima civitas, . . cohortes eiecit.*

[2]) Die Stellen de or. III 195 (*diffusa*), Vat. 14 (*futura* oder *futuram?*) mögen sich durch den Hinweis auf de legg. I 1 erklären (*lucus quidem ille et haec Arpinatium quercus agnoscitur saepe a me lectus in Mario*).

S. 208 wird immer noch, wie in den meisten Schulgrammatiken (Schmalz, Landgraf), gelehrt, dafs „bei der Verbindung zweier verneinter Absichtssätze der zweite durch *neve* (*neu*) angeknüpft wird“. Aber *et, atque, que* und *aut* sind doch mindestens ebenso empfehlenswert wie *neve*, und nach *vereor*, *timeo* u. a. Regel; vgl. meine Schulgrammatik II § 126 u. § 128; Jahresberichte d. phil. Vereins III (1877) S. 399. In Ciceros Reden kommt *neve* nach Merguet im ganzen nur 9 mal vor, und wenn man die Gesetze und Verordnungen abzieht, überhaupt nur 4 mal, nämlich Pomp. 69. Sest. 101. Phil. VII 8. Verr. II 60 (?). In Gesetzen: Verr. I 107. Balb. 31. Phil. I 19. II 91. Sest. 65. [Verr. I 143 *neve dato* (Gesetz des Verres), Verr. III 14 (Müller *nec*) und Scaur. II 4 kommen nicht in Betracht]. Bei Cäsar findet sich *neve* häufiger, und zwar an 29 Stellen (Meusel II 770); nach *ne* steht 14 mal *neve*, aber nicht selten auch *et*, *atque*, *que* und *aut* (Meusel II 729)[1].

Weifsenburg i. E. P. Harre.

Cicero De oratore. Für den Schulgebrauch erklärt von K. W. Piderit. Sechste Auflage, besorgt von O. Harnecker. Drittes Heft: Buch III. Mit den erklärenden indices und einem Register zu den Anmerkungen. Leipzig, B. G. Teubner, 1890. 8. (S. 397—616.) 1,50 M.

Die beiden ersten Hefte dieser von O. Harnecker besorgten 6. Auflage der Piderit-Adlerschen Ausgabe von Ciceros Büchern de oratore sind von dem Ref. in der Berl. Phil. WS. 1887 No. 20 und 21 und 1891 No. 8—10 angezeigt worden, wo derselbe seine teils zustimmende, teils abweichende Ansicht ausführlich motiviert hat. Der 3. Band verrät dieselbe Besonnenheit des Urteils in der Textgestaltung und Erklärung, welche der Hsgb. in den beiden ersten Bändchen bekundet hat, und wenn der Unterzeichnete bei der Besprechung des 2. Heftes vielleicht häufiger in der Lage war, die von Harnecker in der Adlerschen Ausgabe vorgenommenen Änderungen abzulehnen als gutzuheifsen, so hat er jetzt entschieden mehr Veranlassung zur Zustimmung, auch da, wo er selbst von dem Hsgb. bekämpft wird, und erkennt gern an, dafs dieser zwischen ängstlichem Festhalten an der vielfach

[1]) Auffallenderweise nennt Schmalz in seiner Syntax § 31 *nec* beim Prohibitiv statt *neve* nach affirmativem Hauptsatz „sehr selten“. Ich möchte das Gegenteil behaupten. Für *neve* kann ich keine Stelle aus Cicero beibringen; aber für *nec* verweise ich, abgesehen von den bei Draeger I 287 angeführten Stellen (Planc. 15. rep. I 3. — ep. I 9, 19. Att. X 18, 2. XII 23, 3), auf off. I 92. I 134. II 3. fin. II 41. Cael. 14. Sest. 143. de or. III 44. Att. III 8, 4. — fin. I 25. Acad. II 141. Brut. 298. Att. XIII 22, 4. XV 27, 3; vgl. Sull. 25 (*Quare tu neque peregrinum me posthac dixeris neque regem*). Beim verbietenden Konjunktiv der 2. Pers. steht jedenfalls *nec*, wenn nicht schon ein Verbot mit *ne* vorhergeht, wie Acad. II 125 (*Tu vero ista ne asciveris neve fueris commenticiis rebus adsensus*).

fehlerhaften Überlieferung auch der ältesten Hs. und unbedachter Annahme unnötiger Verbesserungsvorschläge im allgemeinen den richtigen Mittelweg eingehalten hat.

Wenn nichtsdestoweniger im folgenden gegen einzelne Stellen des Textes oder der Erklärung Widerspruch erhoben wird, so geschieht dies nicht, um den Wert der besprochenen Ausgabe herabzusetzen, sondern um zu erneuter Prüfung jener Stellen anzuregen, obwohl nicht geleugnet werden kann, dafs bei der eigentümlichen Beschaffenheit der hdschr. Überlieferung dieser Schrift schwerlich jemals eine vollständige Übereinstimmung aller Beteiligten herbeigeführt werden wird. So hält z. B. Ref. 17, 63 die von Harnecker abgelehnte Einschiebung von *non* vor *cupiet* für unerläfslich. Denn wie verträgt sich der Ausdruck *quo aggredi cupiet* mit der Vorstellung, dafs die epikureische Philosophie an der durch *quo* bezeichneten Stelle, welche doch bei dieser La. nur die *hortuli* sein können, bereits *quiescit* und *recubat*? Die ganze Schriftstelle erhält nur dann einen vernünftigen Sinn, wenn mit *quo* ein aufserhalb der Sphäre jener Philosophie liegender Punkt, d. h. die Beschäftigung mit öffentlichen Angelegenheiten, und mit *aggredi* ein Verlassen dieser Sphäre, welches den Epikureern nicht zuzutrauen ist, also verneint werden mufs, angedeutet wird. Ferner läfst sich die Auslassung von *posse* hinter *perpoliri* in § 95 durch keinen Erklärungsversuch rechtfertigen oder auch nur entschuldigen, während der Ursprung der Korruptel leicht zu erkennen ist; und aufser anderen Hsgb. verfährt namentlich auch Friedrich inkonsequent, wenn er an dieser und anderen Stellen ganz unentbehrliche Ergänzungen der hdschr. Überlieferung abweist und doch selbst — mit Recht — § 113 *sunt* einschiebt. Ebenso gerechtfertigt dürfte aber auch die von allen Hsgb. der neuesten Zeit ignorierte Einschiebung von *ut* in § 128 vor *temporibus illis* sein. Denn das vorhergehende *plurimum* kann nicht der Superlativ sein, da nicht jeder, sondern nur einer der vorher genannten Sophisten das meiste schreiben konnte. Ist es aber der Elativ, so müfste der Schriftsteller seine Leser für wenig urteilsfähig gehalten haben, wenn er ihnen noch besonders in Erinnerung bringen zu sollen meinte, dafs die Sophisten in der Zeit, in welcher sie lebten, und in keiner anderen geredet und geschrieben haben. Überflüssig und unangemessen ist der Zusatz *temporibus illis* nur dann nicht, wenn der Begriff von *plurimum* relativ und mit Bezug auf die nachfolgende Zeit eines Plato und besonders des Aristoteles gefafst wird, was durch Einsetzung von *ut* zwischen *plurimum* und *temporibus*, wo es leicht ausfallen konnte, ermöglicht wird. Auch § 127 ist der Zusatz Kaysers *se tenere* vor *sed anulum* kaum zu entbehren, da das vorhergehende *litterarum cognitionem et poetarum* nicht von einem aus *nescire* zu ergänzenden *scire*, wohl aber von *tenere* abhängig gedacht werden kann; vgl. § 131: *cognitionem compre-*

hendere. Übrigens ist der Ausfall von *se tenere* vor *sed anulum* nicht viel unwahrscheinlicher, als der von anderen angenommene von *se* vor *sua*. Selbst das ist fraglich, ob nicht Cic. auch § 25 zu *quae* noch *omnia* vor *vocibus* hinzugefügt hat, um die Gemeinsamkeit der *laus*, also hier der *delectatio*, zu der Verschiedenheit der Art und des Grades der besprochenen Sinneseindrücke in einen deutlichen Gegensatz zu stellen, wie auch § 26 und 27 dasselbe Verhältnis durch Hinzufügung von *omnes* und *omnibus* sowie von *Una* bezeichnet wird. Sicherlich aber ist § 144 *dicebas* nach den jüng. Hs. einzuschalten und aufserdem *cum dixisses* statt *cumque dixisses* zu schreiben.

Andererseits vermag Ref. § 51 in *quam te inviti audiamus* und dem folgenden *te audiamus* auch nach den hdschr. Spuren nur zwei überflüssige Glosseme zu erkennen. Aus den in diesem Abschnitt allerdings wenig zuverlässigen Hss. scheint hervorzugehen, dafs die erklärende Randglosse *quam te inviti audiamus* in zwei Teilen (*quam te inviti* und *audiamus*) an verschiedenen Stellen in den Text eingedrungen ist und darauf beide Teile dem Zusammenhange entsprechend ergänzt worden sind. Dafs in den meisten Hss. *cum* vor *alias res agamus* steht, ist von geringer Bedeutung, da dies ebenso wie *quam* aus der alten Schreibart *quom* entstehen konnte. Aus Friedrichs Ausgabe dürfte hier nur der Ind. *possumus* st. *possimus* beizubehalten sein. Mit Recht ist ferner § 69 *Ionium* und § 72 *diserti a doctis* von Harnecker ausgeschieden worden. Aber dasselbe hätte auch § 78 mit *Stoici* geschehen sollen, da das vorhergehende *de virtute hominum* unanfechtbar ist und zur Bezeichnung der zuletzt genannten Philosophen ebenso genügt, als vorher der Satz *quam ob rem voluptas sit summum bonum* die Epikureer hinlänglich charakterisiert.

Sehr beachtenswert ist, was jetzt Friedrich 45, 178 schreibt: *sol ut eam circum feratur*, und 60, 226 dürften durch seine Einklammerung der Worte *ea in civitate ratio vivendi* alle Schwierigkeiten erledigt sein.

Der erklärende Kommentar enthält einzelne Bemerkungen, welche richtiger ihre Stelle in dem kritischen Anhang gefunden hätten, und die Verweisungen auf die Grammatiken von Schultz und Gofsrau sind jedenfalls für den gröfsten Teil der Schüler wertlos. Im übrigen hat sich der Hsgb. in der Ausscheidung, Ergänzung oder Änderung der Erklärungen seiner beiden Vorgänger mit Recht vorsichtige Zurückhaltung zur Pflicht gemacht, und wenn auch manche derselben, welche zur Rechtfertigung der gewählten Laa. dienen sollen, mit diesen selbst als hinfällig erscheinen, so wird man doch im allgemeinen seiner Arbeit auch in dieser Hinsicht Anerkennung nicht versagen dürfen.

Der Unterzeichnete schliefst seinen Bericht mit dem angelegentlichen Wunsche, dafs diese ebenso interessante als nach Form und Inhalt lehrreiche Schrift, in welcher die Gesamtbildung

des republikanischen Roms einen so beredten Ausdruck gefunden hat, in der obersten Klasse der deutschen Gymnasien immer mehr Eingang finden möge.

Coeslin. Fr. Gust. Sorof.

Gotthold Klee. Ausgeführter Lehrplan für den deutschen Unterricht in den Unter- und Mittelklassen eines sächsischen Gymnasiums. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. gr. 8. VIII u. 105 S. 1,60 M.

Was hier geboten wird, ist kein neues Buch, über dessen Wert oder Unwert erst die Zukunft zu entscheiden hätte; vielmehr hat sich Klees Lehrplan, der zum ersten Male im Jahre 1887 in Lyons Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht (Bd. 2 S. 1–71) erschien, in der Praxis bereits bewährt und bei vielen den Wunsch erweckt, er möchte durch einen Einzeldruck auch denen zugänglich gemacht werden, für die jene Zeitschrift — der 2. Band ist vergriffen — nicht erreichbar ist. Zwar ist die grofse Rührigkeit auf pädagogischem Gebiete während der letzten Jahre auch dem Deutschen zu gute gekommen und dieses Unterrichtsfeld jetzt nicht nur von gangbaren Wegen, sondern auch von bequemen Heerstrafsen durchzogen, so dafs selbst ein noch unerfahrener Lehrer getrost dem Ziele zustreben kann, ohne durch Kreuz- und Querzüge die Schüler zu ermüden oder in die Irre zu führen. Darum aber ist ein Büchlein wie dieses Kleesche keineswegs überflüssig. Für die Lehrer sächsischer Gymnasien kommt es im Gegenteil geradezu einem Bedürfnis entgegen, dem für die preufsischen durch eine Reihe ähnlicher Arbeiten abgeholfen ist. Klees Lehrplan will ein praktischer Wegweiser sein und beschränkt sich darum, wie viele seiner Vorgänger, die er dankbar benutzt hat, nicht auf die Abgrenzung der verschiedenen Klassenpensa, sondern enthält neben vielen nützlichen Litteraturangaben zum Teil recht ausführliche Anweisungen für die Behandlung. So werden denn in erster Linie die jüngeren Kollegen das Buch als eine Art Schwimmgürtel benutzen, indes auch erfahrenere Lehrer, die in den Klassen VI bis IIb unterrichten, dies und jenes daraus lernen können und mancherlei Anregung empfangen. Die nächste Bestimmung des Lehrplans nötigte den Verf. in der äufserlichen Anlage zu einer etwas schematischen Anordnung, die einzelnen Abschnitte aber sind durchweg in einemfreien und frischen Geiste behandelt und vor allem auch in einem Tone, der nichts hat von pädagogischem Unfehlbarkeitsdünkel.

Wenn wir nun hier dem Wunsch Ausdruck geben, dafs dieser Lehrplan an den sächsischen Gymnasien für den Unterricht im Deutschen gewissermafsen kanonisches Ansehen erlange, so meinen wir damit nicht, dafs ein jeder Lehrer auf sämtliche Paragraphen verpflichtet werden oder in allen Stücken sich zu Klees Standpunkt bekennen müfste. Um sogleich eine Kleinig-

keit herauszugreifen, so thun die „unmafsgeblichen Vorschläge“ (in § 76 Anm. 1) des Guten doch ein bifschen zu viel, so wünschenswert die Anwendung gleicher Korrekturzeichen durch alle Klassen ja auch sein mag. Im übrigen aber, das heifst in den Hauptstücken, legt K. den verschiedenen Aufgaben des deutschen Unterrichts nur die Wichtigkeit bei, die unseres Erachtens einer jeden zukommt. Dafs der Aufsatz- und der Sprachunterricht mit besonderer Ausführlichkeit — sehr dankenswert ist die Bereicherung durch § 75 — und zumal der Sprachunterricht im weiteren Sinne mit grofser Liebe und viel Verständnis besprochen werden, ist ausdrücklich anzuerkennen. Begreiflicherweise begegnet man da dem Namen Rudolf Hildebrands, dessen berühmtes Buch, wie durchaus recht und billig, weidlich ausgebeutet worden ist, auf Schritt und Tritt. Mannigfaltig genug sind ferner die Gruppen von Aufgaben für deutsche Aufsätze; sie zeigen, wie unrecht man thut, sich in den unteren und mittleren Klassen, was neuerdings Lehmann in seinem vortrefflichen Buche doch etwas einseitig fordert, auf Reproduktionen zu beschränken, die sich auch formell meist an bestimmte Vorlagen anschliefsen sollen. Freilich Themata, dergleichen K. in § 64 k, wennschon mit einem gewissen Vorbehalt, anrät, halte ich beinahe für bedenklich. Dafs logische und rhetorische Übungen, wie sie mehrfach angedeutet werden, ohne jeden Nutzen seien und nicht auch mit dazu beitragen könnten, einen noch gröfseren Rückgang unserer Schüler in den stilistischen Leistungen zu verhüten, wird niemand behaupten; wenn diese aber in regelmäfsiger Wiederkehr sollten gepflegt und als feststehender Teil des Unterrichts angesehen werden, so fürchte ich doch, dafs sie, besonders die ‘Denkübungen’, leicht einem öden Mechanismus anheimfallen möchten. Dergleichen Dinge, will man ihnen bei den Jungen das frische Interesse erhalten, vertragen nur eine gelegentliche und sehr taktvolle Behandlung, die sich nur ein sehr geübter Lehrer zutrauen darf. Was K. auf S. 41 beibringt, um die Sache zu erläutern, ist ja ganz hübsch und würde gewifs dienlich sein; aber in dieser Richtung logischer Schulung hat doch der ganze übrige Unterricht mitzuhelfen. Für die rhetorischen Übungen werden sich wohl nur wenige erwärmen, und gar die Hereinziehung des ganzen Plunders der Kunstausdrücke in die deutschen Stunden (vgl. § 62, besonders § 72) erscheint mir, schon in Anbetracht der zwei wöchentlichen Stunden, als ein höchst bedenklicher Ballast; dafür lasse man doch, wie bisher, die Ovid- und Cicerostunden sorgen, in denen sich wohl genug Zeit und Gelegenheit zu lebensvoller Erläuterung derselben darbietet, natürlich mit Heranziehung von Beispielen aus der Muttersprache und aus deutschen Dichtern. Man könnte K. fast den Vorwurf machen, dafs er sich mit seinen Anforderungen an den deutschen Unterricht nicht mehr ganz auf dem Boden des Möglichen und Erreichbaren bewege, ginge er nicht von der Vor-

aussetzung aus, dafs eine bescheidene Vermehrung der Stundenzahl nicht lange mehr könne auf sich warten lassen. Soviel steht fest: zieht man stofflich diesem Fache die Schranken auch noch so enge, zwei Stunden genügen für die mittleren Klassen nicht, — wenn die Behandlung so vieler diesem Unterricht zugewiesener Aufgaben nicht ziemlich äufserlich bleiben, das Unterrichten nicht zum Abrichten werden, kurz wenn der mit Recht immer wieder gepredigte Satz endlich überall zur Wahrheit werden soll, den Schüler möglichst viel selbst finden zu lassen und so für eine fruchtbare Teilnahme an der Sache zu gewinnen.

Die Wünsche und Bedenken, die wir in Bezug auf wenige Einzelheiten in dem Lehrplan noch auf dem Herzen haben, wollen wir hier zurückhalten, lieber die Bitte an Klee richten, er möge einer neuen Auflage, in der sich ja noch manche litterarische Nachweise nachtragen oder bereits gegebene durch geeignetere ersetzen lassen, eine Zusammenstellung der wichtigeren Litteratur mit einer kurzen Charakteristik der einzelnen Bücher hinzufügen, für die ihm die Anfänger dankbar sein werden; denn das Buch von Maydorn, das eine Masse von Büchern verschiedenen Wertes aufführt, entspricht deren Bedürfnisse nicht.

Leipzig. Georg Berlit.

Wilhelm Cosack, Materialien zu Gotthold Ephraim Lessings Hamburgischer Dramaturgie. Ausführlicher Kommentar nebst Einleitung, Anhang und Registern. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. Paderborn, F. Schoeningh, 1891. IV u. 458 S. 8. 4,80 M.

Das inhaltsreiche und brauchbare Buch, das sich ohne Frage vielen Kollegen und wohl auch weitern Kreisen als bequemes Hülfsmittel erwiesen hat, ist nun nach anderthalb Dezennien in zweiter Auflage erschienen. Wenn wir dieselbe an der ersten messen, so stimmt sie mit dieser, wie das Vorwort betont, äufserlich und in der Befolgung der leitenden Grundsätze überein, läfst jedoch im einzelnen vielfach die nachbessernde und ergänzende Hand des Verfassers erkennen. Die inzwischen erschienene Litteratur, einschliefslich der in Schulprogrammen und Zeitschriften veröffentlichten, ist benutzt und an den betreffenden Stellen nachgetragen, manches Versehen ist berichtigt, manche Lücke ausgefüllt; die verdienstvolle Arbeit von Schroeter und Thiele ist oft verwertet und S. 16 in ihrer Bedeutung anerkannt. Das daselbst ausgesprochene Bedauern, dafs die beiden Männer ein selbständiges Werk schufen, statt sich mit Cosack zu einem zu verbinden, scheint mir jedoch nicht gerechtfertigt: auch auf wissenschaftlichem Gebiete hat die freie Konkurrenz wohl kaum je geschadet. Gemäfs der Mahnung Emil Grosses (Wissenschaftliche Monatsblätter, hsgb. von O. Schade, 1877 S. 40 „zu wenig Berücksichtigung findet Lessings Sprache“, nämlich von Schroeter und Thiele) ist in dieser

Auflage den sprachlichen Eigentümlichkeiten ganz besondere Aufmerksamkeit geschenkt, sie sind an Ort und Stelle besprochen, nötigenfalls mit Benutzung der Wörterbücher und Anführung von Parallelstellen, und aufserdem in einem besonderen Verzeichnis am Schlusse des Buches vereinigt; ob es sich nicht empfehlen würde, das Register etwas reicher auszustatten und den Kommentar zugleich dadurch zu entlasten, mag dahingestellt bleiben. Hinsichtlich der Litteraturangaben kann es zweifelhaft sein, wieweit Vollständigkeit in der Absicht des Verfassers gelegen hat, und es scheint daher eine gewisse Vorsicht in Ergänzungsvorschlägen geboten zu sein, jedenfalls wird aber in der Einleitung, die übrigens inhaltlich einen etwas dürftigen Eindruck macht, die Angabe von B. Litzmann, Frdr. L. Schröder, Erster Teil (Hamburg und Leipzig, Voss, 1890) vermifst, in zweiter Linie wohl auch Merschberger, Die Anfänge Shakespeares auf der Hamburger Bühne (Programm Johanneum in Hamburg 1890). Bei Voltaire S. 26 Anm. würden aufser Straufs als Biographen auch Mahrenholtz und Kreiten zu nennen sein. Die scharfsinnige Bemerkung über den Grund der Gereiztheit der Madame Hensel gegen Lessing wird S. 149 Grosse zugeschrieben, sie stammt aber von Hermann Baumgart, der sie nach seiner eigenen Erklärung (Königsberger Hartungsche Zeitung 30. Januar 1889) jenem zur Benutzung mitgeteilt hat. Bei der Behandlung der Katharsisfrage und den dabei gegebenen litterarischen Nachweisen S. 349 ff. sucht man vergebens, um von Programmabhandlungen, in denen diese Angelegenheit mehr oder weniger gestreift wird, zu schweigen, Günthers Grundzüge der tragischen Kunst, woran sich dann H. F. Müller: Was ist tragisch? (Progr. Blankenburg a. H. 1887) hätte schliefsen können. Die frische und selbständige Schrift von Th. Lipps, Der Streit um die Tragödie, Beiträge zur Ästhetik Heft II (Hamburg und Leipzig, Voss, 1891) mag dem Verf. beim Abschlufs seines Buches noch nicht bekannt gewesen sein; vielleicht hätte sie auf seine Anschauungen und den Ausdruck derselben hier und da klärend eingewirkt. Über die S. 293 Anm. erwähnte, dem Verf. nicht zugänglich gewesene Dissertation von Julius Brakelmann über Straparola (Göttingen 1867) kann ich berichten, dafs es auch ihr nicht gelungen ist, nähere Details über das Leben des Dichters der piacevoli notti ausfindig zu machen. Als Geburtsjahr wird ca. 1490 angegeben, da bereits 1508 eine Ausgabe seiner Gedichte erschien (die Existenz derselben steht allerdings nach S. 7 nur „ziemlich" fest). Hierbei sei bemerkt, dafs die Charakteristik, die Br. von dem „Vater der Feenmärchen in Europa" (S. 47) giebt, hübsch und lesenswert ist.

In der Angabe der zitierten Schriften macht sich insofern ein Übelstand geltend, als Cosack bei Werken, die er als bekannt vorauszusetzen scheint, die Angabe von Jahr und Ort oft unterläfst. Nun mögen solche Angaben vielleicht überflüssig sein bei

Büchern wie Gervinus, Hettner, Teuffel und ähnlichen, obgleich auch hier die angegebene Seitenzahl oft nur für bestimmte Auflagen zutrifft, aber es ist schwierig, eine Grenze zwischen Bekanntem und Unbekanntem zu ziehen, und es empfiehlt sich daher, bei allen Zitaten bibliographische Genauigkeit anzuwenden. Bei mehrmals zitierten Büchern erwartet man diese Angaben bei der ersten Erwähnung, dagegen lesen wir S. 57 nur Fritsche, Molière-Studien, und erst S. 62 erfolgt der Zusatz: Danzig 1868; S. 85 Anm. nur Rosenkranz, Diderots Leben und Werke, erst S. 382 die Angabe: Leipzig 1866. Taschereau als Biograph und Herausgeber Corneilles S. 27 Anm. erhält den Zusatz: Paris 1857 bis 62, doch fehlt der Titel; als Biograph Molières S. 61 wird er mit dem Titel versehen, doch ohne Ort und Jahr. S. 27 Anm. lesen wir Arnd, a. a. O., doch ist das später öfter erwähnte Buch (Geschichte der französischen Litteratur) bis dahin noch garnicht genannt; S. 25 Anm. Straufs a. a. O., während der Titel erst auf der folgenden Seite steht. Da Zitate den Zweck haben nachgeschlagen zu werden, so empfiehlt es sich, sie in der für den Nachschlagenden bequemsten Form auszudrücken; ich würde daher für S. 242 Anm. statt: Schiller schreibt an Goethe (Briefwechsel III S. 100) die Angabe des Datums vorschlagen, nämlich 5. Mai 1797, was auch dem Besitzer der Spemannschen Ausgabe (Boxberger) das Nachlesen ermöglicht; ebenso S. 13 Anm. 3 statt: Lessings Leben von seinem Bruder II S. 279 f. Ph. Reclams Neudruck S. 159 f., und so dürften auch S. 263 Anm. 2 A. W. Schlegels Vorlesungen nach dem Henningerschen Neudruck zu zitieren sein. Wenn es sich dagegen S. 368 um Feststellung einer Lesart aus Schillers Braut von Messina handelt, so wäre wohl statt der Cottaschen Ausgabe von 1839 die Goedekesche Ausgabe heranzuziehen gewesen. In dem Zitat aus E. Schmidts Lessing S. 306 soll es statt III S. 132 wohl heifsen II 1, S. 132, und das führt uns auf das Gebiet der Druckfehler, welches durch die drei auf der letzten Seite angeführten nicht erschöpft ist. Ich erwähne S. 246 und 250 die Schreibung Phryxos, S. 108 Shakesfpeare, während S. 25 Anm. 2 und S. 48 nur ein s, aber ein rundes steht, S. 448 Allaci statt Allacci, wie S. 427 geschrieben ist, zweimal, S. 417 und 455 Seminaris, S. 448 Kresfphont, S. 457 Klopfflechterei; vgl. auch S. 222 Zeile 18 von oben. Hierher zähle ich schliefslich S. 320 als Geburtsjahr Senecas die Angabe 4. n. Chr. statt vor Chr. Das sind, wie nicht zu leugnen, Kleinigkeiten, deren Beseitigung jedoch um so wünschenswerter ist, als sie sich teilweise schon in dem ersten Drucke befanden. Möge die dritte Auflage nicht so lange auf sich warten lassen wie die zweite!

Wehlau. C. Moldaenke.

---

1) W. Cosack, Lessings Laokoon. Für den weiteren Kreis der Gebildeten und die oberste Stufe höherer Lehranstalten bearbeitet und erläutert. Mit einer Abbildung der Marmorgruppe, Einleitung und Namenregister. Vierte, berichtigte und vermehrte Auflage. Berlin, Haude- und Spenersche Buchhandlung (F. Weidling), 1890. XXIV u. 212 S. 8. 2 M.

Für jede wissenschaftliche Beschäftigung mit Lessings Laokoon wird immer Blümners Ausgabe grundlegend bleiben, auch dem Lehrer liegt die Pflicht ob, für die Auffassung des Ganzen sowie für alle Einzelheiten sie stets in sorgsame Erwägung zu ziehen. Cosacks Bearbeitung wendet sich zunächst an das gröfsere Publikum, dann auch an die Schulen; er hat, wie bekannt, alle aus fremden Sprachen angeführten Stellen übersetzt, die gelehrten Anmerkungen und Exkurse Lessings fortgelassen und den Text dafür mit Anmerkungen begleitet, wie sie heutzutage für einen nicht wissenschaftlichen Leser erforderlich sind. So bietet das Buch eine bequeme Lektüre und ist dem weiteren Kreise der Lessingfreunde zu empfehlen. In der vierten Auflage hätte ich Einl. S. XV eine stilistische Verbesserung der Worte „und vermochte“ (Zeile 17 v. o), zu denen nicht mehr „hier wie dort“ zu ergänzen scheint, und S. XVIII Z. 2 v. o. eine Berichtigung des Bildes „der Sporn, welcher .... ins Leben rief“ gewünscht. S. 34 Z. 5 v. u. lies Schiffbrüchige, S. 186 [3]) Praxiteles.

2) J. Buschmann, Lessings Laokoon für den Schulgebrauch bearbeitet und mit Erläuterungen versehen. Vierte, verbesserte Auflage. Mit zwei Holzschnitten. Paderborn, F. Schöningh, 1891. 160 S. 8. 1,20 M.

Plan und Einrichtung der Laokoonausgabe sind bei Buschmann dieselben wie bei Cosack; aber sie ist nach Blümners Werk entstanden und daher fufst ihre Einteilung auf demselben. Es ist jedoch flüchtig benutzt. Der Satz: „Es scheint nicht widersprechend, dafs die Malerei eben so weite Grenzen als die Dichtkunst haben könne, und dafs es folglich dem Maler möglich sei, dem Dichter zu folgen, so wie es die Musik im stande ist zu thun“ steht nicht, wie Buschmann S. 5 angiebt, in Winckelmanns Gedanken über die Nachahmung der griechischen Werke, sondern Blümner hebt ihn S. 59 aus Winckelmanns ein Jahr später erschienener Erläuterung über die Gedanken u. s. w. aus, nachdem er kurz vorher Winckelmanns Erstlingswerk erwähnt hat. In den Kürzungen hält Buschmann ungefähr dasselbe Mafs wie Cosack; am Schlufs fügt er eine Reihe von Fragen zur Leitung der häuslichen Vorbereitung hinzu.

Berlin. E. Naumann.

H. Loewe, La France et les Français. Neues französisches Lesebuch für deutsche Schulen. Unterstufe. Zweite Auflage. Dessau-Leipzig, Rich. Kahles Verlag, 1891. VIII u. 224 S. 8. 1,60 M.

Die neuen Lehrpläne auf Grund der Beschlüsse der Dezember-Konferenz stellen als Lehrziel für den Unterricht im Französischen

die Übung im mündlichen Gebrauch der Sprache, und zwar möglichst in den Formen, welche der gesellschaftliche Verkehr erfordert, in den Vordergrund. Der Verfasser des vorliegenden Lesebuches steht durchaus auf demselben Standpunkte. Seine Sammlung von Lesestücken für die Unterstufe, also nach den neuesten Bestimmungen für die Quarta von Gymnasien und Realgymnasien, ist in der Weise angelegt, dafs neben sprachlicher Korrektheit ein durchaus französischer Inhalt angestrebt ist. In 7 Abschnitten enthält das Buch, in 110 Nummern vom Leichteren zum Schwereren fortschreitend, vornehmlich chronologisch geordnet: 1) Erzählungen, zum gröfsten Teile Erlebnisse von hervorragenden Männern der französischen Geschichte, von Vercingetorix bis auf Napoleon den Ersten, leider nicht darüber hinaus; 2) Lebensbeschreibungen, nur solche berühmter Franzosen, „und zwar auch solcher, die in friedlicher Arbeit ihrem Vaterlande gedient haben“; 3) Geschichtliches, wo wenigstens hinter der Schlacht bei Leipzig und der bei Waterloo zum Schlusse auch eine kurze Darstellung der Schlacht bei Sedan von Maréchal beigegeben ist; 4) Landes- und Volkskunde, mit Berücksichtigung der Forderungen des täglichen Lebens, „sodafs sich jemand, der nach dem vorliegenden Buche sein Französisch gelernt hat, später wenigstens auch um die nächste Strafsenecke fragen kann“; 5) Anschauliches, aus Schule und Haus; 6) Briefe, je ein Reise-, Jagd- und Schulerlebnis; 7) Gedichte, etwa zwei Dutzend mannigfachen Inhalts und von den verschiedensten Dichtern, namentlich La Fontaine. Der Stoff der Lesestücke, den bekanntesten deutschen und französischen Lese- und Schulbüchern entnommen, ist mehrfach nach Form und Inhalt „durch Streichungen und Kürzungen dem Verständnis deutscher Schüler angepafst worden“. Ein derartiger umformender Eingriff wird allerdings für die Unterstufe kaum zu vermeiden sein, so sehr auch die Gefahr nahe liegt, dafs hierbei der color Gallicus verwischt wird. Ebenfalls den Bedürfnissen der Unterstufe entsprechend und für dieselbe schwerlich zu entbehren ist das für die ersten 20 Erzählungen und die ersten 10 Gedichte beigegebene genaue Vokabelverzeichnis, sodafs die Schüler unmittelbar nach Erlernung der regelmäfsigen Deklination und Konjugation zum Lesen übergehen können. Für alle übrigen Stücke folgt am Schlusse ein sehr umfangreiches, vollständiges und übersichtlich geordnetes Wörterbuch, in welches sämtliche unregelmäfsige Verbalformen aufgenommen sind, ebenso „die zusammengesetzten Hauptwörter und die deutschen phraseologischen Gebilde, welche den Schülern die meiste Schwierigkeit beim Übersetzen bereiten.“ Anzuerkennen ist ferner das Bemühen des Verfassers, im Wörterbuch „verdeutschend“ zu sein, z. B. horizon, m. Gesichtskreis, Horizont; archipel, m. Inselmeer, Archipel. Indessen geht Verf. auf diesem Wege sehr vorsichtig vor, zu vorsichtig für denjenigen,

welcher es für eine wichtige vaterländische Aufgabe der deutschen Schule hält, überflüssige Fremdwörter aus dem Unterrichte und damit in absehbarer Zukunft auch aus der Volkssprache zu entfernen. Er bietet z. B. für monarque Herrscher, Monarch, aber für monarchie nur Monarchie, für national volkstümlich, aber für gardes nationaux nur Nationalgardisten, während er an anderer Stelle garde du corps mit Leibwächter verdeutscht, für astrologie Sterndeuterei, aber für astronomie nur Astronomie, statt Sternkunde u. s. w. Über die Verwendung des gebotenen Stoffes beim Unterrichte giebt Verf. einen nützlichen Fingerzeig. Der Lehrer soll z. B. alle Stücke, welche über Henri IV handeln, der Reihe nach mit den Schülern durcharbeiten, dann den dadurch gewonnenen Stoff benutzen zu Sprechübungen in der Form von Frage und Antwort zwischen Lehrer und Schülern, auch zwischen Schülern und Schülern, zu Gesprächen mit verteilten Rollen, zu Prosaerzählung der Gedichte und Inhaltsangabe der geschichtlichen Abschnitte, beides mündlich und schriftlich. Für Ostern 1892 verspricht Verf. die Mittelstufe nach gleichen Grundsätzen, und als Oberstufe „ist eine Auswahl von Stücken aus den besten Prosaikern und Dichtern Frankreichs in Aussicht genommen“. — Die äufsere Ausstattung des Buches ist zweckmäfsig und gefällig, nur ist die Zahl der Druckfehler und Versehen für eine zweite Auflage nicht unerheblich, auch im Wörterbuch, wo z. B. garantir, billon an falscher Stelle stehen. Ferner sind die Vorschriften der Akademie von 1878 nicht durchweg befolgt, so hat das grofse A unstatthaft überall den Accent grave. Vor *si* verlangt die Akademie sehr logisch ein Komma, wenn es die Bedeutung *wenn* hat, dagegen darf vor *si* = *ob* kein Komma stehen, weil der in dieser Weise angefügte Satz als Objekt angesehen wird; vgl. dagegen z. B. S. 76 Zeile 21 und S. 94 Zeile 3, wo die Regel gerade umgekehrt angewandt ist.

Berlin. P. Schwieger.

Paul Voelkel, Premières Lectures. Erstes französisches Lesebuch. Heidelberg, Carl Winters Universitätsbuchhandlung, 1891. VIII und 198 S. 1,80 M.

Das Lesebuch, dessen Inhalt durchaus französischen Schriftstellern entnommen ist, will an das Gemütsleben und die Vorstellungswelt des Kindesalters anknüpfen. Es ist sprachlich so einfach und so leicht wie möglich gehalten, und damit der Anfänger sich möglichst angeheimelt fühle, ist der Stoff zum Teil sogar den Unterrichtsgegenständen entnommen. Von grammatischen Stücken ist, um „dem Lehrer nicht vorzugreifen“, ganz abgesehen worden. Ein alphabetisches Wörterverzeichnis, das ausreichend zu sein scheint (*la houille* fehlt), befindet sich am Ende des Buches. — Das Buch scheint mir für den französischen Anfangsunterricht solcher Lehranstalten, die denselben früh haben,

sehr geeignet zu sein. Auch für Gymnasien findet sich manches recht Verwendbare; da aber das Buch für Quarta nach Form und Inhalt Geeignetes nicht in ausreichendem Maſse bietet, so wird es wohl auf Gymnasien nicht viel Verwendung finden können. Ausgenommen ist selbstverständlich eine Anstalt wie das Königliche Französische Gymnasium zu Berlin, in welchem und für welches das Buch offenbar entstanden ist. Indessen für die Übungen von Quarta bis Ober-Tertia, in denen das Verständnis des gesprochenen und gelesenen Französisch gefördert werden soll, werden die Fachgenossen der Gymnasien viel brauchbares Material in dem Buche finden, und darum sei es, in dieser Beziehung auch für Gymnasien, aufs wärmste empfohlen.

Berlin. Otto Kabisch.

Ernst Keller, Lehrbuch für den erzählenden Geschichts-Unterricht an Mittelschulen. Freiburg i. B., Fr. Wagnersche Universitäts-Buchhandlung, 1891. VI u. 341 S. 8. 2,80 M.

Das Buch zeichnet sich aus durch eine frische Darstellung in knappen Sätzen, durchwoben mit zahlreichen Citaten, die auf ein eingehendes Quellenstudium hinweisen und den Leser in das betreffende Zeitalter und die Denkweise der Personen zu versetzen meist wohlgeeignet sind. Begeisterung für das geeinigte deutsche Vaterland und das heldenmütige Geschlecht der kühn voranstrebenden Hohenzollern wirkt ebenso wohlthuend wie die Ersetzung entbehrlicher Fremdwörter durch bezeichnende deutsche. Dabei übersteigt die Darstellung nicht die Fassungskraft der Schüler und Schülerinnen von 12—15 Jahren, für welche das Werk bestimmt ist. Es werden nicht nur die Sagen der griechischen und römischen Geschichte erzählt, sondern auch die der deutschen, nur fehlt öfter der nötige Hinweis auf den sagengeschichtlichen Charakter; und in der Tellsage wird z. B. der nicht gelungene Versuch gemacht, Sage und Geschichte zu verbinden. Ein Unterrichtsbuch soll kein Bilderbuch sein, und darum kann man es nur anerkennen, daſs der Verf. sich auf drei treffend ausgewählte Bilder beschränkt hat; Zeus von Otricoli ist der alten, der Münster zu Freiburg i. B. der mittleren und das Denkmal des Groſsen Kurfürsten von Schlüter der neueren Geschichte vorangestellt. Den einfachen Sätzen und durchsichtigen Satzgefügen entspricht die passende Einteilung des Stoffes in zahlreiche, kleine Abschnitte, welche die Übersichtlichkeit fördert und die Brauchbarkeit des Buches für den Unterricht erhöht. Vergleichende Hinweise auf andere Völker und Zeiten, besonders auf die Gegenwart, wirken belebend und anregend. Mit Takt ausgewählte Abschnitte aus der Kulturgeschichte erhöhen den Wert der Darstellung, die allerdings einen so überwiegend erzählenden Charakter trägt, daſs man beim

Lesen den Eindruck gewinnt, der Verf. habe beim Schreiben die Klasse vor Augen gehabt, welcher er Geschichte vorträgt, was gewifs ein Vorzug ist, wenn man „ein Lehrbuch für den erzählenden Geschichts-Unterricht" schreiben will. Ob das aber auch die richtige Methode ist? Ref. ist nicht der Ansicht und hält es mit O. Jäger für besser, dafs der Lehrer und nicht das Lehrbuch den belebenden Mittelpunkt der Unterrichtsstunde bildet; dies wird ihm doch mindestens sehr erschwert, wenn ein derartiges Buch in den Händen der Schüler ist. Der Hinweis wird genügen, um den abweichenden Standpunkt des Ref. hinsichtlich der Anforderungen, die er an ein geschichtliches Unterrichtsbuch stellt, zu kennzeichnen. Dem Charakter des Buches, welches als eine zusammenhängende Reihe von Vorträgen gedacht ist, entspricht des Verf.s Sparsamkeit im Zahlenmaterial, welches man für den Unterricht hier und da vermehrt zu sehen wünschte. Man wird mit dem Verf. einverstanden sein, dafs er den geschichtlichen Stoff, soweit möglich, um hervorragende Personen geordnet hat, und dafs er dem Zuge der Zeit und dem Bedürfnis der Mittelschulen, für welche das Buch geschrieben ist, folgend, der Geschichte des Altertums (griechischer und römischer Geschichte) nur ein Drittel des Inhalts gewidmet und den Stoff der mittelalterlichen und neueren Geschichte so behandelt hat, dafs die mittlere zur neueren im Verhältnis von 1 zu 2 steht. An den entsprechenden Stellen sind der deutschen Geschichte Kapitel aus der nicht-deutschen, soweit sie in die deutsche bestimmend eingreift, passend eingeflochten, z. B. der Islam und Mohammed, die Auffindung des Seeweges nach Indien u. a. Auch die Abschnitte über die Jungfrau von Orleans, Elisabeth von England und Maria Stuart möchte man gelten lassen als Beispiele hervorragender Frauengestalten in der Geschichte, während eine, wenn auch nur kurze Ausführung über den Diadochenkrieg, die Magna Charta und die beiden Rosen sehr wohl entbehrt werden könnte. Dagegen mufs man sich mit der Behandlung des Freiheitskampfes der Amerikaner und des amerikanischen Sklavenkrieges einverstanden erklären. Werden doch die Berührungspunkte, welche wir mit Amerika mehr und mehr gewonnen haben, immer zahlreicher. Die neueste Geschichte ist bis 1888 fortgeführt und als Anhang eine Fürstentafel gegeben, welche die deutschen Kaiser mit passenden Gegenüberstellungen gleichzeitiger grofser ausländischer Fürsten nebst einer Zollerntafel enthält, die wohl erklärlicher, aber immerhin auffallender Weise erst mit Johann Sigismund beginnt, während im Text doch auch die früheren Kurfürsten von Brandenburg behandelt sind.

Im einzelnen sei hervorgehoben, dafs der griechische Olymp nicht schneebedeckt ist, und dafs man mit Ausdrücken wie: „bis hinunter zu den Volskern", und „tief hinunter bis ans Adriatische Meer" endgültig gebrochen hat. Wiederholt begegnet

man der Schreibweise Appennin für Apennin, und der Nebenflufs der Elbe heifst Iser, nicht Isar. Die olympischen Spiele werden nicht erst 776 „nach der frommen Sage erstmals durch Lykurg geordnet“. Wenn der Verf. S. 43 bemerkt: „Sein Werk (des Alkibiades) war es, dafs Heer und Flotte vor Syrakus schmachvoll untergingen“, so heifst das dem Alkibiades doch zu viel aufbürden. S. 57 steht Goten für Geten. Die Übersetzung von *ager publicus* durch den altdeutschen Ausdruck Allmend scheint wenig glücklich und nicht so bezeichnend wie Staatsacker. Hamburg ist nicht durch Karl den Grofsen, sondern erst durch Ludwig den Frommen zum Erzbistum erhoben worden. Lothringen ist nicht nach Kaiser Lothar, sondern nach seinem Sohne Lothar II. benannt worden. Rudolf von Habsburg bildete nicht aus vier, wie S. 69 behauptet wird, sondern aus den drei Herzogtümern Österreich, Steiermark und Krain den Kern des österreichischen Staates. Der Ursprung der Hansa ist nicht auf eine Vereinigung Bremens mit Hamburg und Rostock zurückzuführen, sondern auf den Bund der sogenannten wendischen Städte: Lübeck, Wismar, Rostock, Stralsund u. a., wie Dietrich Schäfer in seinem Werke: Die Hansestädte und König Waldemar von Dänemark (1879) nachgewiesen hat. Die Gebeine des grofsen Entdeckers von Amerika ruhen heute nicht mehr in dem Dome von Santo Domingo, sondern seit 1796 in der Kathedrale Habanas, wie man bei Peschel, Geschichte des Zeitalters der Entdeckungen, nachlesen kann. Das freie Geleit, welches Karl V. Luther zugesagt hatte, wurde auch für die Rückreise von Karl nicht verletzt, und die Acht über Luther wurde nicht schon vor seiner Abreise von Worms verhängt, wie S. 198 behauptet wird, sondern erst, nachdem er lange in Sicherheit war, wie Köstlin in Luthers Leben nachweist. Der Oberbefehlshaber des österreichischen Heeres bei Hochkirch war nicht Laudon, sondern Daun, und die Torgauer Schlacht war vielleicht die blutigste, aber nicht „die letzte des Königs“. Der Bemerkung auf S. 327: „Moltke selbst ging mit gezücktem Degen voran zum siegreichen Sturme gegen die Höhen von Gravelotte“ steht die Moltkesche entgegen: „Ich war gar nicht in der Lage, in Anwesenheit des Armeekorpskommandeurs die Führung eines Angriffs von Truppen zu übernehmen, welche zu führen seine berufsmäfsige Pflicht war.“ Von Druckfehlern sind mir aufgefallen: Ageus (S. 6), Golf von Volos (S. 7), Widukind empfing 885 die Taufe (S. 143), auf dem siebten Kreuzzuge (S. 168), Argernis (S. 177), Sammt- und Uhrenfabrikation (S. 204), Arragonien (S. 209), Lievland (S. 238), Marosch (S. 240). Der Maurensieger, wie Karl Martel genannt wird, ist eine ebensowenig richtige Bildung, wie pommerisch üblich ist.

Das Buch ist nach den Regeln der neuen Rechtschreibung abgefafst, die aber hin und wieder verletzt werden, wenn z. B. solonisch und marianisch mit kleinen, anglikanisch und

orientalisch bald mit grofsen, bald mit kleinen Anfangsbuchstaben geschrieben werden.

Diese Ausstellungen im einzelnen, denen der Verf. ja in einer zweiten Auflage leicht gerecht werden kann, sollen den Wert, welchen das Buch an und für sich hat, durchaus nicht beeinträchtigen. Der Ref. hat dasselbe von Anfang bis zu Ende mit Interesse gelesen.

Stargard i. Pomm. R. Brendel.

Aus allen Jahrhunderten. Historische Charakterbilder für Schule und Haus, zusammengestellt und herausgegeben von den Gymnasiallehrern Dr. Werra und Dr. Wacker. II. Band: Das Mittelalter. Mit 5 Vollbildern und 57 Illustrationen im Text. 258 S. III. Band: Neuere Zeit. Mit 2 Vollbildern und 52 Illustrationen im Text. 292 S. Münster i. W., Heinrich Schöningh, 1891. 8. Eleg. gebunden je 4,50 M.

Dem in dieser Zeitschrift 1890 S. 768 f. besprochenen ersten Bande der „historischen Charakterbilder" sind schnell die beiden andern gefolgt. Die Herausgeber haben auch hier wieder die besten historischen Originalwerke benutzt und eine durchaus zweckmäfsige Auswahl getroffen. Besonders verdient beim 2. Bande erwähnt zu werden, dafs neben der politischen und Kriegsgeschichte auf die kulturliche Entwickelung des deutschen Volkes gebührend Rücksicht genommen ist. So sind z. B. die ausgezeichneten Aufsätze von W. Buchner über die romanische (S. 122—130) und von W. Lübke über die gotische Baukunst (S. 186—194) sehr am Platze und werden durch die beigefügten guten Illustrationen das Verständnis der studierenden Jugend für die Entwickelung der Baukunst erleichtern.

Bei Behandlung der Neuzeit ist selbstverständlich besonderes Gewicht auf die brandenburgisch-preufsische Geschichte gelegt. Die Thaten des grofsen Kurfürsten und Friedrichs des Grofsen, Preufsens Schmach und Erhebung werden in wohlabgerundeten Bildern vor Augen geführt. Den Schlufs bilden „die Schlacht bei Königgrätz" und „die Kapitulation von Sedan".

Was wir früher über die Ausstattung gesagt haben, trifft auch bei den vorliegenden Bänden in vollem Mafse zu.

Die Bücher eignen sich sehr zur Anschaffung für Schülerbibliotheken.

Oberhausen. F. Ruhle.

---

1) Carl Hefsler, Kurze Landeskunde der Deutschen Kolonieen. Leipzig, Georg Lang, 1891. 48 S. und 5 Karten. 0,75 M.

Was für den landläufigen Bedarf und die Ergänzung des Unterrichts an thatsächlichen Angaben über unsere Schutzgebiete erforderlich erscheint, ist auf diesen 48 Seiten erbracht in einer Sprache, die sich von Schönfärberei und Überschwenglichkeit sorgfältig fernhält. Über die Zuteilung des Stoffes an die verschiedenen Gebiete läfst sich schwer rechten, aber einzelne durch ihre

Lage oder durch die Thätigkeit unserer Volksgenossen unserer Teilnahme näher gerückte Punkte, wie das Kamerun-Gebirge, der Kilima-Ndscharo, der Victoria-See, verdienen wohl eine etwas reichlichere Ausstattung, für welche der Raum an den sehr ausgedehnten allgemeinen Mitteilungen über die „Poly-, Mikro- und Melanesier" erspart werden konnte, und wenn Fernando-Po (S. 12 f.) mit 14 Zeilen bedacht ist, so waren für Sansibar erst recht einige Worte angezeigt, obgleich diese schöne Insel für uns dahin ist. Statt des nicht genau auszumachenden Rio del Rey (S. 12) hat der Alt-Calabar-Busen vorerst als Grenze des Kamerun-Gebietes zu gelten; die Längenausdehnung des Tanganjika ist um 100 km zu hoch angegeben, und schwerlich hat der vom Verf. S. 22 genannte Flufs, sondern der Kagera oder Alexandrá-Nil noch am meisten Anspruch darauf, als Quellflufs des Nils angesehen zu werden. S. 24 f. sind die Handelswerte für Sansibar angegeben, aber nicht diejenigen für unsere eigenen Küstenhäfen (in Kürze: 4¼ Millionen M Ausfuhr und 2¼ Mill. M Einfuhr). Die Religion der Eingeborenen Afrikas, worunter hier die Neger gemeint sind, ist keineswegs vorwiegend der Fetischdienst, vielmehr treiben die meisten Neger Ahnen- und Totenverehrung. — Der Regierungssitz von Neu-Guinea ist aus dem ungesunden Finschhafen (S. 41) nach Stephansort verlegt. Auf Bougainville giebt es einen viel höheren Berg als den vom Verf. genannten, nämlich den Mont Balbi mit 3000 m. Doch genug dieser Einzelheiten, nach denen sorgfältig zu suchen bei der rasch wechselnden Kenntnis von diesen Dingen nicht am Platze wäre.

Die 7 Karten sind noch mit zahlreichen Eckkärtchen ausgestattet, von denen einige zum Vergleiche der Fremde mit heimischen Gebietsgröfsen angebracht sind, auch die Konsularkarte ist eine dankenswerte Zugabe. Im übrigen tragen sie das Gepräge von Übersichtskarten, an die man schon um des geringen Preises willen keine zu hohen Anforderungen stellen darf. Entfernt werden sollten aber ein paar grüne Striche, durch welche Gebiete, auf die wir keine Ansprüche mehr besitzen, als deutsches „Interessen-Gebiet" bezeichnet werden; nicht richtig ist der Lauf der deutschen Grenze am Kilima-Ndscharo und Mfumbiro angegeben, und die 6118 m des Schopenhauer-Berges im Finisterre-Gebirge sind wohl als Druckfehler anzusehen.

2) **Ernst Napp, Über Ziel, Methode und Hülfsmittel des geographischen Unterrichts an Gymnasien und Realanstalten. Kritische Bemerkungen und Vorschläge auf Grund der in Preufsen geltenden Bestimmungen. Breslau, Ferdinand Hirt, 1891. 144 S. 8. 2 M.**

Die vorliegende Arbeit ist aus einem Referate für die letzte Direktoren-Versammlung des Rheinlandes (1890) entstanden und bietet auf der Grundlage einer ansehnlichen Litteraturkenntnis eine kritische Sichtung der beachtenswertesten Vorschläge, welche in den letzten beiden Jahrzehnten betreffs des erdkundlichen Unter-

richts aufgestellt sind. Es sind die Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen, die Einzelschriften wie die in Fachzeitschriften zerstreuten Aufsätze, Lehrbücher, Karten, Atlanten, bildliche Darstellungen u. s. w. besprochen, so dafs der Verf. in der That eine hübsche Menge Druckpapiers hat bewältigen müssen. Seiner vorsichtigen Beurteilung, die auch mit gegenteiligen Ansichten recht säuberlich umgeht, wird man sich in recht vielen Fällen ebenso anschliefsen können, wie seinen mafsvollen „Thesen“. Wer die Hauptstüche des methodischen Rüstzeuges in Kürze nebeneinander besprochen sehen will, wird wohl thun, dies Buch in die Hand zu nehmen. Der Preis ist freilich ein wenig hoch bemessen.

Hannover-Linden. E. Oehlmann.

E. Wrobel, Übungsbuch zur Arithmetik und Algebra, enthaltend die Formeln, Lehrsätze und Auflösungsmethoden in systematischer Anordnung und eine grofse Zahl von Fragen und Aufgaben. Anhang, für höhere realistische Lehranstalten. Rostock, Wilh. Werther, 1892. 68 S. 8. 0,80 M. Resultate 32 S. 8. 0,60 M.

Diese Ergänzung des in dieser Zeitschrift 1890 S. 643 und 1891 S. 246 besprochenen Buches behandelt die kubischen, biquadratischen und höheren numerischen Gleichungen, den Moivreschen Satz und die binomischen Gleichungen, unendliche Reihen, endlich Maxima und Minima, so dafs der Inhalt genau der arithmetischen Lehraufgabe einer Oberrealschulprima entspricht. Wie der Titel erwarten läfst, wird die Theorie in jedem Kapitel soweit vorgetragen oder dem Lernenden nahegelegt, als es für die Bewältigung der Aufgaben erforderlich ist. Diese, der Hauptinhalt des Heftes, sind wie in den vorhergehenden Teilen trefflich gewählt und angeordnet. Die kubischen Gleichungen sind mit etwa 200 (darunter 33 Textaufgaben), die biquadratischen mit gegen 100 Beispielen vertreten; aber auch die Kapitel über unendliche Reihen und über Maxima und Minima sind durch reiches Übungsmaterial ausgezeichnet. — Das Heft erscheint für den Gebrauch auf der Oberstufe der Realanstalten durchaus empfehlenswert; auch von angehenden Studierenden der Mathematik kann es m. E. mit vielem Nutzen gebraucht werden.

Mülheim a. d. Ruhr. A. Emmerich.

E. Mach, Leitfaden der Physik für Studierende. Mit 328 Abbildungen. Zweite, umgearbeitete Auflage. Prag und Wien, F. Tempsky; Leipzig, G. Freytag, 1891. 250 S. 8. 2 M.

Sehr schnell ist der ersten Auflage dieses Leitfadens eine zweite, umgearbeitete gefolgt. Die Änderungen beziehen sich lediglich auf diejenigen Teile der Lehre von der Elektrizität und vom Magnetismus, welche in der ersten Auflage von Jaumann verfafst worden sind. Dort enthielt Abschnitt XI die Lehre vom

elektrischen Stromzustande, XII die Lehre von der magnetischen Fernwirkung, XIII die Induktionserscheinungen. Hier ist der Magnetismus im Abschnitt XI, der elektrische Strom im Abschnitt XII von Mach selbst behandelt. Im allgemeinen sind die zur Beschreibung dieser Erscheinungen herangezogenen Mittel, wie sie in der Anzeige der ersten Auflage besprochen wurden, unverändert geblieben, nur ist der Stoff wesentlich beschränkt und die Darstellung möglichst vereinfacht, um den Bedürfnissen der höhern Lehranstalten besser gerecht zu werden. Da auch die Abschnitte „von den chemischen Vorgängen“, „von den Himmelserscheinungen“ und „von den atmosphärischen Erscheinungen“ leider nicht wieder zum Abdruck gekommen sind, ist der Leitfaden erheblich an Umfang verkleinert worden, ohne deshalb, wie mir scheint, für den Unterricht handlicher zu werden.

Berlin. R. Schiel.

H. J. Holtzmann, R. A. Lipsius, P. W. Schmiedel, H. v. Soden, Hand-Kommentar zum Neuen Testament. Zweiter Band, erste Abteilung: Die Briefe an die Thessalonicher und an die Korinther von P. W. Schmiedel. XVI u. 276 S. 5 M. Dritter Band, erste Abteilung: Die Briefe an die Kolosser, Epheser, Philemon, die Pastoralbriefe von H. v. Soden. VII u. 255 S. 4,50 M. Freiburg i. B., Akademische Verlagsbuchhandlung von J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1891. gr. 8.

Die erste Hälfte des zweiten Bandes, enthaltend die beiden Briefe an die Thessalonicher und die ersten Kapitel des ersten Korintherbriefes, ist schon vor Jahresfrist erschienen und, wenn auch mit wenigen Worten, von A. Jacobsen in dieser Zeitschrift in anerkennender Weise besprochen worden; jetzt ist nunmehr die zweite, gröfsere Hälfte veröffentlicht und dieser ein Vorwort vorausgeschickt, in welchem sich der gelehrte Verf. über Form und Inhalt seines Kommentars ausläfst. Nicht mit Unrecht ist dem Hand-Kommentar die Menge Abkürzungen und Klammern zum Vorwurf gemacht worden, weil diese die Gesamtauffassung des Gegebenen erschweren; aber der billige Kaufpreis schien dies zu fordern. Schmiedel verbindet jedoch mit diesem Verfahren noch einen pädagogischen Zweck, er will durch die Abkürzungen der citierten griechischen Wörter die Leser zwingen, immer von neuem die Blicke auf das Neue Testament zu richten, ja er fügt die Versicherung hinzu, dafs er seine eigenen Abkürzungen der griechischen Texteswörte durchaus nicht alle sofort verstehe und jenem Zwange selbst unterliege. Ich darf wohl die dringende Bitte aussprechen, dafs Verf., wenn es sich um eine zweite Auflage handelt, die ich seiner vorzüglichen Arbeit recht bald wünsche, dies Prinzip aufgebe und zur Schonung der Nerven seiner Leser die griechischen Texteswörte ganz ausdrucken und die sonstigen Abkürzungen wenn möglich fallen lasse; es kann ihm doch nur daran gelegen sein, dafs wir

sein Buch gern zur Hand nehmen. Und das verdient es. Die in theologischen Kommentaren herrschende Gewohnheit, neben der dem Verf. richtig scheinenden Auslegung auch die unrichtigen anderer anzufügen, dazu noch mit Angabe der Namen in verkürzter Form, findet ebenfalls in der Vorrede ihre Verteidigung, einmal, weil das Richtige nicht immer gewürdigt werden könne ohne Kenntnis des Falschen, dann um zu zeigen, zu was für Verkehrtheiten die unrichtige Methode der Auslegung führe, endlich um, falls die Entscheidung nicht unbedingt sicher sei, die Ansichten zur Wahl zu stellen, die die meiste Aussicht auf Anerkennung haben. Wenn Verf. hier Beschränkungen eintreten liefse, würde er genug Raum finden, um die beliebten Abkürzungen fortzuschaffen. Aber freilich steht dem wieder der Grundsatz des Verf.s entgegen, dafs ein Hand-Kommentar sich einer gröfseren Objektivität zu befleifsigen habe, als dafs es ihm blofs darauf ankommen dürfte, die Meinung des einzelnen Bearbeiters zur Geltung zu bringen.

Die Einleitungen wie die Erklärungen sind ernste wissenschaftliche Leistungen und erfüllen die Erwartungen, welche durch die Arbeiten von Holtzmann und Lipsius erweckt wurden, in vollstem Mafse. Der erste Brief an die Thessalonicher ist ein echtes Schriftstück des Apostels Paulus; die einzelnen Bedenken, welche gegen die Echtheit erhoben sind, lassen sich überwinden, so auch ihre Summierung angesichts des Gesamtcharakters des Briefes. Wir besitzen in demselben ein Werk des grofsen Apostels, das zwar über seine Lehre nicht soviel Aufschlufs bietet wie die übrigen, als Zeugnis von seinem herzlichen Verhältnis zu der Gemeinde aber keinem andern nachsteht. Anders verhält es sich mit dem zweiten Briefe an die Thessalonicher; die inhaltliche wie sprachliche Verwandtschaft mit dem ersten springt in die Augen; von den nicht ganz 825 Wörtern im zweiten Briefe stimmen mehr als 150 mit solchen im ersten überein, aber Kap. II 1—12 kann nur aus der Zeit nach Neros Tode verständlich sein. Frühestens ist demnach der Brief unter Galba geschrieben; ist aber dem Briefsteller schon die Apokalypse bekannt gewesen, wie Schmiedel anzunehmen geneigt ist, so wird wohl der Brief in viel spätere Zeit zu rücken sein.

Die Einleitung in die beiden Korintherbriefe ist eine vortreffliche wissenschaftliche Arbeit; da ist keine Frage der Kritik, die von dem Verf. nicht auf das sorgfältigste untersucht wird. Eine Anzeige wie diese kann unmöglich auf das verarbeitete Material und die Methode der Bewältigung desselben genauer eingehen, die abschliefsenden Urteile müssen hier genügen. Ihrer Bedeutung nach sind die Korintherbriefe so vielseitig wie kein paulinisches Schriftstück; schon für die Lehre des Paulus geben sie reiche Ausbeute, unschätzbar aber sind sie als Quelle

für die Zustände des Urchristentums, für die Erkenntnis der Gestalt des Paulus, die uns aus denselben in ihrer ganzen Gröfse entgegentritt; die religiösen Grundsätze, welche Paulus hier vertritt, sind zu einer unerschöpflichen Fundgrube für christliches Denken und Leben geworden.

Zur Erklärung zerlegt Verf. den Text in kleinere Abschnitte, denen er zusammenfassende Überschriften giebt; daran fügt er die mit peinlichster Sorgfalt verfafste Übersetzung, welcher die Auslegung in der Art folgt, dafs nicht die Wörter des Textes der Reihe nach erklärt werden — mit dieser Unsitte hat Verf. völlig gebrochen —, er geht vielmehr von demjenigen Worte aus, dessen Erklärung von keinem andern abhängt, leitet dann zu dem nächsten mit den nunmehr gegebenen Voraussetzungen erklärbaren über und deutet zuletzt das erst durch alle übrigen verständliche.

Mit gleicher Sorgfalt und Akribie angefertigt, aber durch die ruhigere Darstellung noch gefälliger ist der Kommentar v. Sodens zu den Briefen an die Kolosser, Philemon, Epheser und den Pastoralbriefen. Die Einleitung zum Briefe an die Kolosser und Philemon macht durch ihre Klarheit wie ihre wissenschaftlichen Ergebnisse einen wohlthuenden Eindruck. Nach einer Besprechung des Inhaltes des Briefes wie der Geschichte der Gemeinde zu Kolossä verweilt Verf. eingehender bei den neuesten Erscheinungen in der Gemeinde; die Lösung der Frage nach der Herkunft und dem Charakter der Irrlehrer nimmt einen breiten Raum ein; diese sind nach allen Andeutungen Judenchristen, aller Wahrscheinlichkeit nach nicht palestinensischen, sondern alexandrinischen Charakters, Leute, die sich unter Übergehung der Beschneidung auf die Forderungen der Festordnung und Speisegesetze beschränkten, sich viel mit den Engeln zu thun machten und *φιλοσοφία* zur Begründung ihrer praktischen Forderungen verwendeten. Die kritische Untersuchung über den Briefsteller führt den Verf. zu dem Schlufs, dafs Sprache und dogmatische Anschauungen keinen genügenden Grund bieten, den Brief dem Paulus, dessen Namen er führt, abzusprechen. Dagegen ist es von Gewicht, hervorzuheben, wie verwandt unser Brief mit dem Philipperbriefe ist, der einzigen Urkunde über die Gedankenreihen des grofsen Apostels während seines römischen Aufenthaltes. Ort der Abfassung ist wie für den Brief an Philemon Rom. Zwar könnte noch Caesarea, weil auch dort Paulus in Gefangenschaft gewesen, in Frage kommen, aber die Betrachtung der einzelnen Personalnotizen, wie die Vergleichung mit dem Philipperbriefe entscheiden für Rom. Der Kolosserbrief zeigt, so die Schlufsbetrachtung des Verf.s, wie Paulus auch während seiner Gefangenschaft in weiten Kreisen als Autorität angesehen wurde, wie bei Paulus praktisch religiöse Differenzen unter den Christen dazu führten, dogmatische An-

schauungen auszubilden; endlich giebt uns der Brief den ersten Aufrifs einer die verschiedenen Urformen des sozialen Lebens betreffenden Ethik. Der Philemonbrief aber ist ein reizvolles Zeugnis des Feingefühls und Humors des Apostels, wie des grofsen Sinns und Stils, in welchem er die konkreten Dinge des Lebens zu behandeln pflegt.

Die höchst spannende Einleitung zum Epheserbriefe drängt zu dem Schlufs, dafs auf Grund des Stils, des Ideengehaltes und der litterarischen Stellung derselbe den Paulus nicht zum Verfasser haben könne. Der Zweck des Briefes, die völlige Verschmelzung von geborenen Juden und Heiden in der Christengemeinde zu einer geschlossenen Gemeinschaft und die Erfassung des grofsen kosmischen Zieles des Christentums weist weit über die Zeit des Paulus hinaus; es liegt weiter zu Tage, dafs die in dem Briefe vorausgesetzten Leser unmöglich die Glieder der Ephesusgemeinde sein können, mit welcher Paulus eine Fülle von Erinnerungen teilte. Diese Bedenken fallen zwar fort, wenn *ἐν Ἐφέσῳ* Kap. I 1, wie es scheint, nicht in der Adresse stand, aber mag man auch *ἐν Λαοδικίᾳ* dafür einsetzen, die Gründe gegen die paulinische Abfassung bleiben in Kraft; in dem Schreiben offenbart sich ein ganz andersartiges schriftstellerisches Temperament, als Paulus hatte, ein phlegmatisches statt eines cholerischen. Der Verf. kennt nicht mehr einzelne *ἐκκλησίαι*, sondern nur Individuen und die *ἐκκλησία*, hinter welcher wieder die Individuen zurücktreten. Die Auffassung vom Werte des Todes Christi weicht von Paulus merklich ab, die Gedanken von der Parusie sind völlig geschwunden. Dabei aber stofsen wir fast in jedem Verse auf wörtliche Anklänge aus Paulusbriefen, und zwar aus allen in der neutestamentlichen Sammlung mit Ausnahme des II. Thessalonicherbriefes und der Pastoralbriefe; ein ganz eigentümliches Problem bietet das Verhältnis zum Kolosserbriefe. Dafs Paulus sich selbst kopiert haben sollte, ist ohne alle Analogie, da er in jedem Briefe durch und durch originell ist; auch die letzten Briefe an die Philipper, Kolosser und Philemon sind köstliche Zeugnisse der unerschöpflichen Produktivität eines gewaltigen Geistes, der sich nicht an Schablonen bindet. Aber nicht minder eigentümlich ist das Verhältnis unseres Briefes zur übrigen neutestamentlichen Litteratur. Nimmt man alle diese Betrachtungen zusammen, so kann der Epheserbrief nicht Paulus zum Verf. haben. Der Brief fällt frühestens an das Ende des ersten Jahrhunderts, sicher nicht vor die Zerstörung Jerusalems, als noch das Judenchristentum stark war. Ob der Verfasser in Rom, ob in Kleinasien geschrieben, ist nicht zu bestimmen; seine Tendenz war, den beiden Typen im Christentume in eindringlicher Wärme das sie Verbindende darzulegen.

Die drei Pastoralbriefe erscheinen von Anfang an in der Geschichte vereinigt unter dem Namen des Paulus. Zweifel an

der Echtheit wurden zuerst im Anfange dieses Jahrhunderts vorgebracht; die weiteren geschichtlichen Untersuchungen haben zu dem Schlufs geführt, dafs aller Wahrscheinlichkeit nach die drei von einer Hand geschrieben sind, diese aber in keinem Falle die des Paulus sein kann. Die in den Briefen vorausgesetzten Situationen und persönlichen Beziehungen lassen sich in keiner Weise in das Leben des Paulus einreihen; die in den Schreiben bekämpften Irrlehren, soweit sie charakterisiert sind, weisen auf eine viel spätere Zeit; die Hervorhebung der *ὁμολογία* deutet auf schon fixierte kanonische Überlieferung, die *ἐκκλησία* hat wie im Epheserbriefe die einzelnen *ἐκκλησίαι* in sich aufgenommen; die hierarchische Ordnung, wie sie vorausgesetzt und gefordert wird, gehört nicht dem apostolischen Zeitalter an. Der Verf. glaubt das Christentum des Paulus zu vertreten, weil er für ein universalistisches, gesetzesfreies Christentum spricht, er lehnt sich vielfach an paulinische Gedanken und Ausdrücke an; aber andererseits lassen der Mangel an Hebraismen des Stils, hellenistische Begriffe und echt griechische Bezeichnungen, wie die deutlich erkennbaren Spuren griechischer Systeme der Ethik auf einen in der griechischen Welt heimischen Verfasser schliefsen, einer Zeit, da die ethische Stimmung des edlen Hellenentums und der römische Sinn für Institutionen mit dem Christentum sich zum Aufbau der altkatholischen Kirche vereinigt. Demnach gehören die Briefe der ersten Hälfte des zweiten Jahrhunderts an. „Die strenge Pietät, mit der in denselben das Erbe der apostolischen Zeit gewahrt wird, die keusche und knappe Art, in welcher die unmittelbaren Interessen des christlichen Lebens zu Worte kommen, lassen die Kanonisierung dieser drei Briefe völlig gerechtfertigt erscheinen, auch wenn ihr Verfasser ein unbekannter griechischer Christ aus dem Anfang des zweiten Jahrhunderts ist.“

Die Kommentare sind in einzelne, dem Inhalte entsprechende Abschnitte zerlegt. An eine die Gedanken kurz zusammenfassende Überschrift fügt sich die fortlaufende Erklärung der Schriftstücke, in welche, durch den Druck hervorgehoben, die Übersetzung eingefügt ist. Diese Darstellung, die nicht von den einzelnen Worten ausgeht, gefällt und erleichtert die Auffassung des Ganzen. Die Arbeit ist nach jeder Seite nicht nur den strengsten Forderungen der Wissenschaft entsprechend, sie erregt auch, besonders durch die wohlthuende Ruhe, in dem Leser Lust und Liebe zu anhaltendem Studium.

Wie ich die Anzeige der Kommentare von Holtzmann und Lipsius mit den wärmsten Worten der Empfehlung schliefsen konnte, so mache ich auch mit dieser Anzeige vornehmlich die Religionslehrer auf den Hand-Kommentar aufmerksam und empfehle ihn sehr zur Anschaffung für die Lehrerbibliotheken.

Stettin. Anton Jonas.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

D. Dr. O. Frick †.

Am 19. Januar d. J. starb in Halle an den Folgen der Influenza im noch nicht vollendeten 60. Lebensjahre der Direktor der Franckeschen Stiftungen D. Dr. O. Frick. Mit ihm ist einer der bedeutendsten und angesehensten Pädagogen der Gegenwart aus diesem Leben geschieden, ein Schulmann, bekannt nicht nur in Preufsen, sondern in ganz Deutschland, ja in Europa und in den anderen Erdteilen, eine Autorität auf pädagogischem Gebiet, welche im höheren wie im niederen Schulwesen gewürdigt wurde, ein Mann, geachtet bei Freund und Feind; denn auch an Feinden hat es ihm als einem ächten Manne nicht gefehlt. Vor allem aber galt seine Arbeit, sein unermüdliches Ringen und Streben bis zum letzten Atemzug dem höheren Unterrichtswesen, obenan dem Gymnasium. So wird es den Lesern dieser Zeitschrift, die auch manchen Beitrag aus seiner Feder gebracht hat, nicht unwillkommen sein, über des Heimgegangenen Leben und Wirken etwas Genaueres zu lesen.

Otto Paul Martin Frick wurde am 21. März 1832 zu Schmetzdorf, Kreis Jerichow II, geboren. Sein Vater war Pastor. In Havelberg, wohin dieser bald nach der Geburt seines ersten Sohnes versetzt wurde, empfing der begabte Knabe seine erste elementare Ausbildung und seine tiefsten Eindrücke, die ihm Zeit seines Lebens teuer waren, und die er noch in den letzten Jahren mit besonderer Liebe und Genugthuung wieder auffrischte. An der Hand seines Vaters, der ihn selbst unterrichtete, lernte er die Stadt und ihre Umgegend genau kennen; und diesem Unterricht und dem vertrauten Umgang mit der Heimat an des treuen Vaters Hand dankte er seinen besonderen Sinn und seine besondere Liebe für geschichtliche und geographische Studien, die ihn durch sein ganzes Leben begleiteten. Er hat es immer als ein grofses Glück gerühmt, nicht zu früh auf die höhere Schule, in die Grofsstadt verpflanzt worden zu sein, sondern in der Idylle des Landlebens, in einem freieren Unterrichtsgang bis zu seinem 13. Jahre haben heranreifen zu dürfen. Was er in seinen späteren pädagogischen Schriften mit solchem Nachdruck forderte, dafs der Schüler vor allem seine irdische Heimat gründlich kennen lernen solle, dafs Heimatskunde eins der wichtigsten Fundamente aller Bildung und Erziehung bilden, dafs sie als Unterrichtsprinzip auch auf den späteren Stufen allen Unterricht durchdringen müsse, das war bei ihm keine blofse Theorie, es beruhte auf eigenster Erfahrung, wie er stets dankbar bekannte.

Von Bötzow, wohin sein Vater im Jahre 1844 versetzt worden war, brachte ihn dieser im Jahre 1845 auf das Joachimsthalsche Gymnasium zu Berlin. Seine hervorragendsten und bekanntesten Lehrer auf dieser Schule waren Meineke und Wiese. Nach wohlbestandener Reifeprüfung widmete er sich dem Studium der klassischen Philologie und Geschichte, zuerst ein Se-

mester in Berlin, die übrige Zeit in Halle a. S. In seinem glühenden Wissenseifer beschränkte er sich nicht auf sein Fachstudium, sondern ergriff mit Begierde jede Gelegenheit zu einer allgemeineren, besonders philosophischen und ästhetischen Ausbildung. Aber auch die patriotischen Bestrebungen der Studentenschaft blieben ihm nicht fremd; er schlofs sich den Burschenschaftern an und hat auch in späteren Jahren beim Besuche der Rudelsburg noch gern der begeisterungsvollen und begeisterungsfrohen Stunden gedacht, welche er in diesem Kreise dort verlebt. Auch seine zukünftige erste Lebensgefährtin, die Tochter des Rektors der Latina M. Schmidt, lernte er wohl als Student schon näher kennen und zugleich „in dem Hause der zukünftigen Schwiegereltern ein vorbildliches Familienleben". (Vgl. Gedächtnisrede von W. Fries.)

Nachdem er die Oberlehrerprüfung bestanden hatte und zum Dr. philosophiae promoviert war, hatte er das Glück, zwei Jahre lang im Hause des preufsischen Gesandten am türkischen Hofe, von Wildenbruch, in Konstantinopel als Hauslehrer bei dessen Söhnen zu wirken. Einer von diesen ist der bekannte Dichter, mit dem den Entschlafenen Bande der Pietät bis an sein Lebensende verknüpften. Noch eins seiner letzten Werke, den „Wegweiser durch die klassischen Schul-Dramen", widmete er dem dramatischen Dichter „in der Treue eines alten Lehrers". Konstantinopel aber, welch ein Tummelplatz für einen begeisterten Philologen! Mit ganzer Seele widmete er sich in seinen Mufsestunden den viel erzählenden Resten einer untergegangenen Welt. Und nicht nur den allgemeinen Vorteil einer reich befruchteten Anschauung für seine Wissenschaft nahm er von der denkwürdigen Stätte mit heim, sondern es war ihm vergönnt, eine namhafte antiquarische Entdeckung zu machen. Er enträtselte die durch Säbelhiebe und Risse arg entstellte Inschrift auf der bekannten sog. Schlangensäule auf dem Atmeidan in Konstantinopel und stellte dadurch die Richtigkeit der Tradition über diesen Torso des einstigen platäischen Weihgeschenkes zu Delphi fest. In einer eingehenden, auf der umfassendsten Quellenkenntnis ruhenden Abhandlung verteidigte er nach seiner Rückkehr im Jahre 1859 siegreich seine Aufstellungen gegen die erhobenen Einwände und legte zugleich die Wichtigkeit dieses Denkmals für die Paläographie sowohl wie für die Geschichte der Perserkriege und die Geschichte der Kunst dar.

Ehe er aber zurückkehrte, besuchte er von Konstantinopel aus noch Kleinasien und Griechenland und erkaufte mit dem Opfer der letzten Habe auch noch einen längeren Aufenthalt in Italien.

So ausgerüstet mit einem reichen und wohl begründeten Wissen und mit einer lebendigen Anschauung von den denkwürdigen Stätten und Werken des Altertums, kehrte er heim, um sich nun mit womöglich noch gröfserem Eifer in die praktische Thätigkeit als Gymnasiallehrer zu werfen, in der ihm die Frucht jener Reisen besonders zu statten kommen sollte. Er wirkte seit 1857 zuerst kurze Zeit als Adjunkt am Joachimsthalschen Gymnasium in Berlin, sodann als Gymnasiallehrer in Essen, wo er sich mit Fräulein Schmidt, der Tochter des Rektors der Latina in Halle a. S., M. Schmidt, verheiratete. Schon nach einem Jahre wurde er als Oberlehrer nach Wesel berufen. In dieser Stadt, in der er besonders für sein religiöses Leben und kirchliches Interesse viel gewonnen zu haben scheint — er war Mitglied des Gemeinde-Kirchenrats — wirkte er vier Jahre. In dem Programm dieser

Anstalt vom Jahre 1860 veröffentlichte er den aus Petrus Gillius geschöpften Text des Anaplus Bospori des Dionysius Byzantius mit Erklärung und tabula geographica. Nachdem er dann noch dem Barmer Gymnasium ein halbes Jahr als erster Oberlehrer gedient hatte, wurde er in dem jugendlichen Alter von 32 Jahren als Gymnasialdirektor nach Burg berufen mit der ehrenvollen Aufgabe, die dortige Realschule zu einem Gymnasium auszubauen. Damit mündete er in diejenige Laufbahn ein, in der er das Bedeutendste leisten sollte.

Mit welcher Klarheit und mit welcher Begeisterung er von nun ab die praktische Aufgabe der Schulleitung und Schulorganisation in die Hand nahm, das zeigt schon seine Antrittrede und die Reihe von Programmen, welche er in den nächsten Jahren veröffentlichte. In der Antrittsrede wird die Aufgabe des Gymnasiums im ganzen wie der einzelnen Unterrichtsfächer im besonderen bereits mit grofser Bestimmtheit festgestellt. Besonders bemerkenswert ist dabei die Achtung, welche der junge Gymnasialdirektor bei aller Begeisterung für seine besondere Aufgabe der Arbeit der Volksschule zollt, und wie schon in dieser Erstlingsrede auf die Einheit der Arbeit in höheren und niederen Schulen hingewiesen wird, zu welcher er sich nachmals, als er auf der Mittagshöhe seines Wirkens stand, mit solchem Nachdruck bekannte. (Vgl. O. Frick, Die Einheit der Schule. Frankfurt a. M. 1884.) Sie sind alle Erziehungsschulen, in allen wird „das Eine Ziel aller Jugendbildung verfolgt, gottesfürchtige Menschen, tüchtige Bürger, charakterfeste Männer zu erziehen“. „Das Gymnasium dient dem praktischen Leben ebenso, wie jede andere Anstalt. Als eine ideale Ringschule des Geistes steht es seiner Idee und wahren Gestalt nach aufserhalb aller besonderen Richtungen und Strebungen des Lebens und doch mitten innen im allgemeinen Leben, für dessen Besonderheiten, mögen sie Handwerk, Gewerbe, Gelehrtenberuf oder sonst wie heifsen, es erziehen will eben durch allgemeine Bildung.“ Ebenso nachdrücklich wie das gemeinsame Ziel wird das gemeinsame Material aller Schulen hervorgehoben: „das Wort Gottes, die Bibel, das Fundament aller Bildung.“

In den Programmen der folgenden Jahre aber legte Frick die Resultate seines Nachdenkens über die Organisation der einzelnen Unterrichtsfächer nieder, wozu ihn der Ausbau der Schule nötigte. So entstanden die immer noch wertvollen und beachtenswerten „Ausgeführten Lehrpläne für den deutschen, lateinischen und griechischen und den französischen Unterricht“. Sie enthalten nicht nur eine Verteilung des Stoffs auf die einzelnen Klassen mit eingestreuten methodischen Winken, sondern auch je eine eingehende Darlegung der leitenden Grundanschauungen mit ziemlich vollständiger Angabe der einschlagenden methodischen Vorarbeiten. Zwei Eigenschaften, welche sich in dem Entschlafenen später noch immer entschiedener entwickelten, treten schon hier deutlich zu Tage, die Gewissenhaftigkeit, mit welcher die Vorarbeiten anderer geprüft und benutzt werden, und der Ernst, mit welchem er das ganze Unterrichts- und Erziehungsverfahren jeglicher Art von Willkür und Zufall, sei es in alten ausgetretenen Gleisen oder in willkürlichen neuen Bahnen zu entreifsen und auf fester, im Wesen der Dinge ruhender Grundlage planvoll aufzubauen bestrebt war. Besonders wertvoll sind in diesen Lehrplänen auch die mancherlei methodischen Anweisungen im einzelnen, welche darauf abzielten, in Bezug auf immer wieder-

kehrende Übungen und Thätigkeiten durch Vorschrift oder Verabredung ein einheitliches Verfahren herbeizuführen, wodurch der vorarbeitende Lehrer dem folgenden eine Menge Arbeit erspart und so einen rascheren Fortschritt ermöglicht. Dahin gehört u. a. die der „Tabelle zur Griechischen Moduslehre“ (Progr. Potsdam 1870) beigegebene „Zusammenstellung homerischer Epitheta und Synonyma“. Und dergleichen Dinge standen für Frick nicht blofs auf dem Papier, er sorgte dafür, dafs sie ausgeführt wurden; davon wissen seine Mitarbeiter wohl von allen Gymnasien, die er geleitet hat, zu erzählen, aber auch von dem Segen, den solche Vereinbarungen über die Methode bringen. Welchen Wert der nachmalige Vorkämpfer einer rationellen Gestaltung des höheren Unterrichts schon damals der Ausbildung einer gesunden Methodik und einer wissenschaftlichen Didaktik und Pädagogik überhaupt beimafs, das ersieht man aus einer Abhandlung „Zur Programmfrage“, welche er von Burg aus in den Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik 1867 veröffentlichte. Dort heifst es S. 41:

„Die Schulnachrichten müfsten weit mehr noch, als es schon der Fall gewesen ist, ein Feld von Mitteilungen pädagogischer Erfahrungen werden, welche das Material zur Begründung und nie abschliefsender Vervollkommnung einer wissenschaftlichen Pädagogik und Didaktik ebenso zu liefern hätten, wie jene wissenschaftlichen Abhandlungen zu ihrem Teil mit beizutragen wünschen zu weiterem Ausbau der Wissenschaft. Dieses Zweite oder vielmehr Erste, dafs wir nicht nur Männer der Wissenschaft, sondern vor allem Schulmeister sind und sein sollen, haben wir im allgemeinen heutzutage zu sehr vergessen. Schon ein Blick in diejenigen philologischen Zeitschriften, welche sich ausdrücklich auch die Behandlung pädagogisch didaktischer Fragen vorsetzen, kann das beweisen. Sie sind immer doch überwiegend fachwissenschaftlichen Inhalts. Es ist als schämten sich viele von uns dieser schulmeisterlichen Seite ihses Berufs, oder als hielten sie die Durcharbeitung solcher Fragen für unwesentlich, oder fürchteten wohl auch in den Geruch der Unwissenschaftlichkeit zu kommen, wenn sie mit derartigen Dingen sich befafsten. Man scheint oft zu vergessen, dafs wir der Schüler wegen, nicht die Schüler unsertwegen da sind, d. h. dafs für Schulmänner die Bildung für die Schule, speziell für die betreffende Klasse, zu möglichst vollendeter, virtuoser, pädagogisch durchdachter Handhabung dieser oder jener Disziplin, dieses oder jenes Unterrichtsmaterials erste Forderung an uns selbst sein mufs. Es fehlt uns noch zu sehr an einer festen, sicheren Tradition, an einer Klarheit über die Methodik der einzelnen Disziplinen. — Es ist die Unwissenheit und Naivetät zu häufig, welche da meint, es sei genug es so zu machen, wie man es einst von seinen Lehrern gesehen hat, es ist des Tastens und Experimentierens zu viel solcher, welche erst nach jahrelanger Praxis auf Umwegen dahin gelangen, wohin Unterweisung durch Mitteilung von Erfahrungen anderer sie sogleich oder doch viel schneller hätte bringen können; es fehlt an einer allgemeinen Methodik, welche weit genug, der Subjektivität Freiheit, Luft und Raum zu lassen, doch zugleich eine gewisse Einheit und Einigkeit in Schule und Erziehung durch die Schule selbst brächte, die um so notwendiger ist, je mehr unsere Zeit überhaupt an Subjektivismus krankt. Kurz es hält die Methode nicht gleichen Schritt mit den zum Teil glänzenden Fortschritten der Wissenschaft.“

Noch ernstlicher aber als die methodischen Fragen fafste er in der

ersten Periode seiner direktorialen Thätigkeit an den Gymnasien zu Burg (bis Herbst 1868), zu Potsdam (bis 1874) und zu Rinteln (bis Herbst 1878) die Klarstellung der materialen Aufgabe der gymnasialen Bildung und Erziehung an. Das ersieht man besonders deutlich aus den „Vier Entlassungsreden", welche er in Potsdam 1869, 1870, 1872 und 1873 bei der Entlassung der Abiturienten gehalten und bei seinem Weggang Ostern 1874 im dortigen Programm veröffentlicht hat. In ihnen hat er seine Auffassung von dem Ziel und Zweck der Gymnasialbildung, wie sie ihm bis an sein Ende vorgeschwebt hat, niedergelegt. So, wenn er in der ersten die Abgehenden mahnt, danach zu trachten, alles Wissen 1. in Ideen, 2. in Gesinnung und Charakter, 3. in ein Suchen Gottes umzusetzen, bis die Seele in ihm Frieden und Ruhe gefunden hat; oder wenn er in der zweiten den Ausspruch pudor est fundamentum virtutis erklärt und die Wesenseigentümlichkeit des Jünglingsalters selbst im pudor, in der Zurückhaltung, im Gefühl der Unzulänglichkeit, in der Bescheidenheit, in der verecundia, der ehrfürchtigen Gesinnung, dem Gefühl für alles Hohe und Tiefe, für das Ideale, in der Keuschheit des Gemüts, der Scheu vor dem Heiligen, in der Empfänglichkeit endlich für das Wahre des göttlichen Geistes und seiner Offenbarungen sieht; oder in der dritten im Anschlufs an Platos Phaedon den Begriff der Bildung und Pädagogik erörtert, oder endlich in der vierten sich erhebt zur Betrachtung des Begriffes des Lebens und das Gymnasium für eine Erziehungsanstalt erklärt, dazu berufen, das Lebensgefühl der jungen Seelen zu entbinden, den Begriff des Lebens in ihnen zur Entfaltung zu bringen, seiner Erfüllung entgegen zu führen, auf das Schöne hinzuleiten, zum Verständnis desselben zu befähigen, wissenschaftlichen Sinn zu wecken und sittliches Leben; vor allem aber jenes zartere Ehrgefühl zu erzeugen, welches sich bewufst ist, dafs man am höchsten denjenigen ehrt, an den man die höchsten sittlichen Anforderungen stellt, jene γενναιότης, den Adel der Seele und des Gemüts, der eine Frucht tieferer sittlicher Durchbildung und ein Palladium in den Kämpfen des Lebens ist. Zur γενναιότης, zu idealer Gesinnung zu erziehen, das erklärte er in dieser vierten Rede als die eine Aufgabe, welche sich die Arbeit der Schule gesteckt habe. Diese γενναιότης, die Wahrhaftigkeit und den Adel der Gesinnung, hochzuhalten und einzuschärfen, war sein unermüdliches Streben bis an sein Ende. Nichts konnte ihn so tief schmerzen, wie die Erfahrung des Gegenteils dieser Gesinnung, die er doch leider so oft machen mufste, auch wo er es am wenigsten erwartet hatte.

Weiter ausgeführt, verallgemeinert und zugleich vertieft hat er den Begriff der Bildung in einer Abhandlung, welche er von Rinteln aus in den Zeitfragen des christlichen Volkslebens Bd. II Heft 3 drucken liefs unter dem Titel „Das Wesen der wahren Bildung". Mit umfassendem Blick werden da alle Arten von Bildung und alle Faktoren ächter Bildung überblickt, mit scharfem Auge geprüft und gesichtet und endlich eine ebenso lebens- wie schulgerechte Definition gewonnen: „Verklärung der menschlichen Persönlichkeit zur Harmonie des inneren Lebens mit der Welt in sich, um sich und über sich hinein in die Wahrheit des ewigen Lebens."

Beide Veröffentlichungen, die Entlassungsreden wie diese Abhandlung, gewähren auch dem Fernerstehenden einen Einblick in die Art, wie Frick zu arbeiten pflegte. Sein ganzer Unterricht, der deutsche, wie der griechische, wie der Geschichtsunterricht, wurde von einem Ziele beherrscht,

von einem durchsichtigen Plane geregelt, und auch der sonstige Unterricht mufste der Verwirklichung dieses Planes dienen. Mit aller Sorgfalt einer genauen grammatischen Exegese wurde zunächst der genuine Sinn des Schriftstellers gesucht; aber dies war nur unumgängliche Vorarbeit, bei der sich die Schüler nie begnügen durften. Sie wurden genötigt, in den Gedankengang und Ideengehalt einzudringen, und in klaren, durch sorgfältige und umsichtige Reflexion und Abstraktion gewonnenen Begriffen mufsten sich ihnen schliefslich die Hauptideen des Schriftwerks krystallisieren; und was so in der Einzelarbeit gewonnen war, das wurde am Ende in grofsen Sammeldefinitionen, wie von der Bildung, oder der Kunst, oder der Poesie, oder des Tragischen, oder der Ehre vereinigt, um als allseitig geklärter und fester Besitz ins praktische Leben mitgegeben zu werden. Es ist begreiflich, dafs Frick bei diesem Zuge zur Verwertung des Inhalts der Klassiker die Griechen bevorzugte, wie er denn überhaupt einer Begünstigung des griechischen Unterrichts auf Kosten des lateinischen bis zuletzt das Wort geredet hat. Auch das andere sieht man an den genannten Veröffentlichungen: sie sind hervorgewachsen aus der Schularbeit und stehen immer zugleich auch im Dienste der Schularbeit. So auch die anderen um diese Zeit erschienenen Vorträge, wie „Der Begriff der Nationalität und die deutsche Nation“, Berlin 1870, „Das Passionsspiel zu Oberammergau“, Potsdam 1871 (?), „Mythus und Evangelium“, Heilbronn 1879 (Zeitfragen des christlichen Volkslebens IV 5), „Über das Wesen der Sitte“, Heilbronn 1884, „Was fordert die Gegenwart von uns, damit der Jugend unseres Volkes die Güter des Evangeliums bewahrt werden?“ (Referat auf dem VIII. Kongrefs für innere Mission zu Danzig), Hamburg 1876, und später seine Ausgabe und Erklärung von Klopstocks Messiade und seine Erklärung klassischer Schuldramen. — Seine litterarische wie seine Berufsarbeit hatte nur ein Centrum, die Schule und was dazu gehört.

In eine neue Epoche seines Lebens und seiner Wirksamkeit trat der Verstorbene ein mit seiner Berufung an die Franckeschen Stiftungen in Halle a. S., zuerst als Rektor der Latina und Kondirektor vom Herbst 1878 bis Herbst 1880 und zuletzt als Direktor der gesamten Stiftungen. Es war die fruchtbarste Zeit seines Lebens, während der er eine erstaunlich umfangreiche Thätigkeit entfaltete. Schon einem so grofsartigen Schulorganismus vorzustehen, dergleichen wir auf dem Kontinent keinen zweiten haben dürften, forderte die ganze Arbeitskraft eines vielseitig begabten und erfahrenen Mannes heraus. Alle Schulgattungen von der niedersten Volks- oder Elementarschule bis zum Gymnasium, Knaben- und Mädchenschulen mit insgesamt 2440 Schülern (im Jahre 1891/92) sind in ihm vertreten, dazu kommen die Erziehungsanstalten, die Waisenanstalt für Knaben, die Waisenanstalt für Mädchen, die Pensionsanstalt und das Alumnat des Königlichen Pädagogiums, mit insgesamt 407 Pfleglingen, ferner die Lehrerbildungsanstalten, das Seminarium praeceptorum und die Lehrerinnenbildungsanstalt, dann die erwerbenden Anstalten, die Buchhandlung, die Buchdruckerei und die Apotheke, endlich die von Cansteinsche Bibelanstalt und die Ostindische Missionsgesellschaft. Da galt es im Grofsen und im Kleinen treu zu sein, nicht blofs Schule halten und Schule leiten, sondern ein kleines Reich von Schul- und anderen Anstalten verwalten, nicht blofs der Schule, sondern in hervorragender Weise auch der Kirche dienen, nicht blofs erhalten, sondern auch den entsprechenden Zeitumständen entsprechend reformieren und

organisieren. Allen diesen Anforderungen hat sich Frick in ausgezeichnetem Maſse gewachsen gezeigt. Mit groſser Umsicht nahm er alle Fäden auf und hielt sie in sicherer Hand bis an seinen so plötzlich erfolgten Tod. Mehr! Reiche werden mit denselben Mitteln erhalten, mit denen sie gegründet wurden. Mit jedem Jahre lebte Frick sich tiefer in die Persönlichkeit und die groſsen Gedanken des Stifters ein, um seine Stiftungen ganz in seinem Sinne zu verwalten und zu leiten und so das überkommene Erbe zu wahren, oder, wie er selbst sagt, „die in dem Erbe A. H. Franckes liegenden inneren Kräfte auszuwirken". Sehr treffend sagt er in dieser Hinsicht weiter in seinem Schriftchen „Die Franckeschen Stiftungen" (Halle Waisenhaus 1892):

„Persönlichkeiten, wie A. H. Francke, sind auſserordentliche Naturen, erscheinen nur in auſserordentlichen Zeiten, und was sie schaffen, bleibt etwas Auſsergewöhnliches. Die Epigonen und Nachfolger haben dann nur die Aufgabe, das übernommene Erbe an Schöpfungen so zu hüten, daſs die im Keime liegende Kraft fruchtbarer, schöpferischer Ideen erhalten bleibt, auch wenn der Wandel der Zeit dazu nötigt, eine oder die andere der Veranstaltungen selbst aufzugeben, wie das bereits A. H. Francke bei seinen Lebzeiten zu thun gezwungen war. Nur das organische Gefüge der Gesamtheit der Stiftungen wird ihrer Bestimmung und Geschichte entsprechend erhalten werden müssen, daſs sie auch weiterhin einen, wenn auch im einzelnen anders gestalteten Organismus von Schul- und Erziehungsanstalten darstellen als einen Hauptteil des gröſseren Organismus von Veranstaltungen, welche in ihrer Gesamtheit dem Reiche Gottes, und durch die Kräfte desselben der Erneuerung unseres Volkslebens dienen sollen."

Dem entsprechend war seine erste Sorge darauf gerichtet, den frommen christlichen Geist, aus welchem die Stiftungen hervorgegangen, nach allen Richtungen zu erhalten bezw. neu zu beleben. Alle Einrichtungen, welche diesem Zwecke dienten, wurden treu gepflegt und neu belebt, was ihm hinderlich war, unerbittlich beseitigt. Der groſse Versammlungssaal zur Abhaltung der Wochenschluſsandachten und ähnlicher Feiern wurde restauriert und würdig ausgeschmückt, so, daſs er „in Lapidarschrift mit den Hauptmomenten des Lebens und Wirkens Franckes auch seine groſsen Wahlsprüche, sowie die Kernpunkte und Summa seiner pädagogischen Ansichten vor Augen stellte". Frick hatte diese Sprüche in der Zeit der Vorbereitung auf sein Amt selbst ausgewählt, und es ist keiner darunter, wie er selbst beim Antritt seines Amtes erklärte, zu welchem er sich nicht aus der innersten Erfahrung auch seines Herzens bekannte. Galt es einen neuen geistlichen Inspektor zu finden, von dessen Persönlichkeit für den rechten Geist in den Stiftungen so viel abhängt, so war er unermüdlich im Suchen, bis er den rechten Mann gefunden. Keine Mühe, keine Reise wurde gescheut. Aber auch zu gröſseren Umgestaltungen schritt er, sobald er ihre Zeitgemäſsheit erkannte, mit Entschiedenheit. „Die Armenschule konnte aufgegeben werden," so heiſst es in dem oben genannten Bericht, „seitdem der Gedanke A. H. Franckes zum Staatsgedanken geworden ist und jedes mittellose Kind auch in den städtischen Schulen freien Unterricht empfangen kann. Sie muſste aufgegeben werden wegen des Miſsverhältnisses zwischen Einnahmen und Ausgaben." Ebenso wurde, „entsprechend den von der Staatsregierung bei der neuesten Reorganisation der Schulen eingeschlagenen Wegen", Ostern 1891 unverzüglich mit der Umwandlung des seit 1835 be-

stehenden Realgymnasiums in eine lateinlose Realschule und Oberrealschule vorgegangen, weil es einerseits die Rücksicht auf die Finanzen, andererseits das Bedürfnis der Waisenanstalten, „die den Grundstock und Mittelpunkt der ganzen Schul- und Erziehungsanstalten bilden“, forderte. Es galt „Fürsorge zu treffen, dafs denjenigen Waisenhauszöglingen, welche in das praktische Leben übergehen und die bei weitem die Mehrzahl bilden, eine vollere geistige Ausrüstung in das Leben mitgegeben werde, als sie von einfachen Bürgerschulen geboten werden kann, und dafs sie andererseits früher zum Abschlufs ihrer Schullaufbahn gelangen, als dies bei Vollendung des Gymnasial- oder Realgymnasial-Kursus der Fall ist.“ Man kann bezüglich der raschen Beseitigung des Realgymnasiums vielleicht anderer Meinung sein; dafs aber mit der Gründung einer höheren lateinlosen Bürgerschule einem unabweislichen Bedürfnis Rechnung getragen und ganz im Sinne des praktisch gerichteten und den sozialen Forderungen Rechnung tragenden Stifters gehandelt worden ist, das kann nicht wohl zweifelhaft sein.

Am bekanntesten von seinen organisatorischen und reformatorischen Arbeiten ist endlich die Neubegründung des alten Franckeschen Seminarium praeceptorum im Jahre 1881, durch welche er eine ähnliche weit über die Schranken der Stiftungen, ja des preufsischen und deutschen Vaterlandes hinaus wirkende Bewegung erzeugte, wie einst A. H. Francke mit der Begründung des Waisenhauses selbst. Nicht nur in Preufsen wurde die wichtige Frage der praktischen Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen von neuem in Flufs gebracht und durch die Gründung von Gymnasialseminarien nach dem Muster des Hallenser ihrer Lösung ein gutes Stück näher gerückt, auch von Schweden, Amerika und anderen Ländern kamen Abgesandte, um die Arbeit in den Franckeschen Stiftungen zu besehen und für die Reform des Schulwesens im eigenen Lande zu verwerten. Das Hallische Waisenhaus war wieder eine „Stadt auf dem Berge“ geworden, weit über die Lande gesehen. Gelungen ist dies durch die gründliche Art, mit welcher Frick seiner Gewohnheit gemäfs dieses Unternehmen angriff.

Zwar boten gerade die Franckeschen Stiftungen zu diesem Zwecke eine „unvergleichliche Menge von Mitteln, wie keine andere im preufsischen Staate, Schulanstalten jeder Kategorie, eine entsprechende Zahl hervorragender Lehrkräfte und eine Fülle von Lehrmitteln jeder Art, wie sie nicht leicht in solcher Mannigfaltigkeit sonst auf einem Punkte vereinigt wird, dazu, was die Hauptsache ist, Mittel, den zu unterweisenden jungen Leuten eine fast ausreichende Subsistenz zu gewähren“. Aber das waren nur die nötigen Unterlagen. Das Gelingen hing von ihrer geschickten Ausnutzung, von einer zielbewufsten und sachkundigen Persönlichkeit ab. Sollten die Kandidaten in die Pädagogik und Didaktik gründlich eingeführt werden, so mufste vor allem der Leiter selbst diese Gebiete nach allen Richtungen beherrschen. Mit einer Arbeitskraft und Zähigkeit ohne Gleichen arbeitete sich der fünfzigjährige Mann trotz seiner vielen und schweren sonstigen Aufgaben in kurzer Zeit in das weitverzweigte Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik ein. Er besuchte die bereits bestehenden Universitätsseminare, wie das Zillersche in Leipzig, und fand, dafs in neuerer Zeit von keiner Seite die pädagogischen Fragen mit solcher wissenschaftlichen Gründlichkeit und Allseitigkeit in Angriff genommen worden waren, als von Herbart und seinen bedeutendsten Schülern, Ziller und Stoy. Infolge dessen vertiefte er

sich mit besonderem Eifer in die Arbeiten dieser Schule, und bald stand er auf dem Gebiete des höheren Schulwesens als einer der ersten Kenner und angesehensten Autoritäten in allen pädagogischen und didaktischen Fragen da.

Mit der ihm eigenen Energie und Schaffensfreude vergrub er sein Pfund nicht im Schweifstuch, sondern trug die erkannte Wahrheit hinaus auf den Markt des Lebens, damit sie weiter wirke und der Kreis ihrer Jünger gröfser würde. Auf seine Anregung beriet die vierte Direktoren-Versammlung der Provinz Sachsen die Frage: „Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten?“

So wurden sämtliche Lehrer an den höheren Schulen der Provinz Sachsen genötigt, sich mit dieser Frage zu beschäftigen und sich in die Arbeiten der genannten Schule zu vertiefen. Er selbst aber hatte mit Dir. Friedel in Stendal das Referat über die eingegangenen Arbeiten zu liefern. Der Löwenanteil der Arbeit fiel natürlich dem Referenten, Frick selber, zu, und ich brauche nur das Urteil des Korreferenten über diese Arbeit herzusetzen, um ihre Bedeutung zu kennzeichnen. Friedel sagt in dem Separatabdruck der Referate (Berlin, Weidmann, 1883) S. 93: „Referent hat teils aus den vorliegenden Referaten und Protokollen das Wertvollste und Wesentlichste in übersichtlicher und origineller Fassung herausgehoben, teils dasselbe durch E i n f l e c h t e n der Ergebnisse seiner eigenen Studien und reichen Erfahrungen gehoben und vervollständigt, so dafs bei der Ähnlichkeit des prinzipiellen Standpunktes die Arbeit des Korreferenten in diesem Falle entbehrlich erscheint.“ Diese Arbeit zeigt beides, erstens die souveräne Freiheit, mit welcher Frick auch einem so geschlossenen Systeme wie der Herbartschen Pädagogik und einer so strengen Schule wie der Herbart-Zillerschen gegenüberstand — seine reiche Erfahrung, wie er sie in einer allezeit von ernstlichem wissenschaftlichen Nachdenken geleiteten unterrichtlichen Thätigkeit erworben, befähigten und berechtigten ihn dazu —, und sie zeigt andererseits den klaren Blick und praktischen Verstand, mit welchem er erkannte, was dem höheren Unterrichtswesen notthat, und was von den Aufstellungen der Herbartschen Schule, ohne sich in die viel bestrittene metaphysische Begründung einzulassen, von den verschiedensten philosophischen und theologischen Voraussetzungen aus auf unbedingte Anerkennung rechnen durfte und für die Praxis auch an den höheren Schulen Fortschritt und reichen Segen bringen mufste.

Diese Schrift und die kurz vorher im selbigen Jahre 1883 erschienene über „das Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle, ein Beitrag zur Lösung der Lehrerbildungs-Frage“, Halle, Waisenhaus, enthalten das Programm seiner ausgebreiteten praktischen und schriftstellerischen Thätigkeit, welche er nunmehr auf pädagogischem Gebiete entfaltete und durch die er wie kein anderer auf die Gestaltung des heutigen höheren Unterrichtsbetriebes eingewirkt hat. Ersetzung eines blofse Kenntnisse vermittelnden oder im besten Falle blofs formal bildenden Unterrichts durch einen erziehenden Unterrichts mittelst Erregung eines vielseitigen und harmonischen Interesses, mittelst Konzentration und Anwendung der sogenannten formalen Stufen des Lehrverfahrens, das war die Losung, — und Fürsorge für eine solidere praktische Vorbildung der Lehrer an höheren Schulen, das war das Feldgeschrei für die rührige Arbeit, die nun in den Franckeschen

Stiftungen in der Praxis und in der neu gegründeten Zeitschrift „Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen von Frick und Richter, später Frick und Meyer“ für alle interessierten Kreise in Deutschland und darüber hinaus begann.

Wie gründlich, wie umsichtig, wie frei von aller Engherzigkeit und allem Schablonentum, die Frick allezeit in der Seele zuwider waren, in dem Seminarium praeceptorum gearbeitet wurde, das ersieht man aus dem Arbeitsplan, wie er S. 21 ff. der genannten Schrift beschrieben ist. Die gesamte pädagogische Litteratur, ohne Rücksicht auf den Standpunkt, einerlei ob aus der höheren oder aus der Volksschulpraxis hervorgegangen, was in Monographieen und in Systemen, in Programmen und in Sammelwerken über allgemeine Didaktik und über die einzelnen Unterrichtsfächer veröffentlicht war, das wurde den Kandidaten zugänglich, und was irgend fördern konnte, nutzbar gemacht, aber nicht in kritik- und prinziplosem Eklektizismus, sondern an der Hand fester Grundsätze, wie sie aus dem tief und weit erfaſsten Wesen der Aufgabe abgeleitet waren. Und die hervorragendsten Kräfte der vielen Anstalten stellten sich dem Leiter helfend zur Seite, mit wenig Ausnahmen sich allmählich immer zuversichtlicher auf denselben Boden stellend und doch die individuelle Selbständigkeit wahrend. Denn so unerbittlich und unter Umständen selbst hart und schroff er gegen offenbare Fehler und Schäden oder unberechtigte Hemmnisse vorgehen konnte, so groſs war andererseits seine Achtung vor der Persönlichkeit anderer, so daſs er mit Wissen und Willen wohl nie ein Opfer der Überzeugung gefordert hat.

Und in den „Lehrproben und Lehrgängen“, von denen jährlich vier Hefte erschienen — das letzte, von ihm selbst besorgte, war das dreiſsigste —, sammelte er eine groſse Zahl von Direktoren und Lehrern höherer Schulen aus allen deutschen Gauen um sich, welche in Proben aus ihrem Unterricht die Bewährung der besagten Grundsätze in den verschiedenen Fächern zu zeigen suchten. Das Meiste und Beste hat auch hier er selbst gethan. Jedes Heft mit Ausnahme zweier enthält einen oder mehrere kleinere oder gröſsere Beiträge von ihm; vor allem die Richtlinien, sei es in Form von „Rohmaterial didaktischer Richtlinien“ (6), oder in der abgewogenen Fassung eines „didaktischen Katechismus“ (1. 2. 28), oder als „pädagogische Aphorismen“ (4), oder als eine „Theorie des Lehrplans“ (5), oder als „allgemeine Gesichtspunkte für eine didaktische Stoffauswahl“ (12), oder in Form von „Winken für die Anleitung der Probekandidaten“ (16. 18); — aber auch Anweisungen für besondere didaktische und pädagogische Aufgaben, als über „die Art und Kunst des Sehens“ (13), über „die Memorierarbeit“ (3), über den „grammatischen Unterricht in der Muttersprache“ (15), über die „Aneignung der Kunst des Erzählens“ (4), über „das Schöpferische in der unterrichtlichen Arbeit“ (25), über „die Abhaltung von Schul-Morgenandachten“ (15), über die „praktische Bedeutung des Apperceptionsbegriffs“ (8), über „das typische und elementare Unterrichtsprinzip“ (9), über die „Beurteilung von Probelektionen“, „aus der Arbeit im Seminar“ (5), — endlich auch eigentliche Lehrproben, besonders aus dem deutschen, Geschichts- und geographischen Unterricht, sowie Beiträge zu den allgemeinen Organisationsfragen im höheren Schulwesen, welche in den letzten Jahren die Geister bewegten, wie über die verschiedenen Arten höherer Schulen (26), ferner „zur Umgestaltung des neuen Gymnasiallehrplans“ (28) und vor allem die Beantwortung der der

bekannten Berliner Konferenz vorgelegten „sieben Kaiserfragen", welche besondere Beachtung verdient.

Überall zeigt sich die schon oben hervorgehobene Vertrautheit mit der gesamten einschlagenden pädagogischen und wissenschaftlichen Litteratur, überall die Achtung gebietende Selbständigkeit der Anschauung und des Urteils und doch auch wieder die ehrliche Anerkennung und treue Verwertung fremder Leistung, überall das redliche Bestreben, Theorie und Praxis in Einklang zu setzen, alle Kräfte zur Ausgestaltung einer rationellen Didaktik heranzuziehen und so dahin zu wirken, dafs „die Lehrer an den höheren Schulen als führende die Behandlung der unzähligen grofsen Fragen des Unterrichts und der Erziehung in die Hand nehmen". Dafs dies ernstlich geschehe, das fordern nach seiner Meinung „immer gebieterischer alle Zeichen der Zeit: die unserm ganzen Volke nach seiner Erhöhung und insonderheit den Gebildeten in ihm neu gestellten Aufgaben, die Zerklüftung und Brüchigkeit unserer sozialen Verhältnisse und auch unserer Bildung, welche eine klare und zielbewufste, in sich einheitliche Erziehungs- und Bildungsarbeit für die leitenden Klassen der Nation immer dringlicher machen, der immer lebhafter sich regende Anteil der Laienwelt an den Schulfragen". „Wenn wir, die Lehrer an den höheren Schulen, in solchen Fragen die Führung nicht in die Hand nehmen wollen, so fragt er, wer soll es dann thun? Und wenn wir es nicht thun wollen aus Begeisterung für die königliche Wissenschaft der Pädagogik, welche an Höhe, Würde und Bedeutung keiner nachsteht, die sich als angewandte Ethik mit der Theologie, als angewandte Psychologie mit der Philosophie, als praktische Wissenschaft mit dem praktischen Leben, als ideale Kunstübung mit der Kunst berührt und die umfassendste, tiefreichendste und verantwortlichste Aufgabe hat im Hinblick auf die teuersten Schätze der Nation, so müssen wir es thun um unsertwillen"; — er meint gegenüber der Gefahr der radikalen Reformbestrebungen jener Unberufenen, welche sich vordrängen und den Sieg erlangen, wenn die Männer vom Fach sich nicht zur besonnenen Abstellung wirklicher Schäden und Gebrechen in unserem höheren Schulwesen herbeilassen.

Ich habe diese Worte aus dem 14. Heft der „Lehrproben" S. 109 f. hierher gesetzt, um auf den Sinn und Geist hinzuweisen, in welchem sich Frick durch diese Zeitschrift, wie durch alle seine Vorträge und Veröffentlichungen an der Reformbewegung der Gegenwart beteiligte. Es war nicht ein kleinliches Besserwissenwollen, auch nicht ein engherziges Systemreiten oder blinder Bekehrungseifer, um Schule zu machen, was ihn zu seinem rastlosen Streben antrieb, sondern es waren immer grofse Gesichtspunkte, die ihn leiteten, der klare Blick ins praktische Leben, ein tiefes Verständnis für die grofsen Aufgaben der Gegenwart und für die unumgänglichen Voraussetzungen zu ihrer Lösung, die Erfassung der praktischen Aufgabe des höheren Lehrerstandes, der Pädagogik überhaupt in ihrer ganzen Tiefe und Weite, eine seltene Begeisterung für den königlichen Beruf der Erziehungskunst und Erziehungswissenschaft.

In solchem Bestreben beteiligte er sich an allen ernstlichen und bedeutungsvollen schulreformatorischen Bewegungen der Gegenwart. Frei von aller Engherzigkeit, wufste er, dafs überall zu lernen sei, hielt er sich für verpflichtet, mit seiner reichen Erfahrung überall zu dienen und der von

ihm erkannten Wahrheit zum Durchbruch zu verhelfen. Er beteiligte sich, ein so entschiedener Parteimann er sonst war, ebenso aktiv am Deutschen Evangelischen Schulkongrefs, der für eine gesunde Entwicklung unseres gesamten höheren und niederen Schulwesens auf dem Grunde eines entschiedenen christlichen Bekenntnisses eintritt, wie an dem Einheitsschulverein, der zunächst nur die höheren Schulen im Auge hatte und hinsichtlich der Erziehungsgrundsätze allerlei Geister vereinigt. Der Beteiligung an jenem Kongrefs verdanken wir den tief- und weitblickenden Vortrag über „die Einheit der Schule" (Frankfurt a. M., Schriften-Niederlage des Evangelischen Vereins), in welchem er einer einheitlichen Didaktik und Pädagogik für höhere und niedere Schulen das Wort redet, und der unter anderem vorzüglich geeignet ist, ungegründete Vorurteile, welchen wir in dieser Hinsicht hüben und drüben begegnen, aus der Welt zu schaffen; wie wenn es z. B S. 6 heifst: „Ob ich Heys Fabeln vom Sperling und Pferd im Anschlufs an die bekannten trefflichen Anschauungsbilder mit der letzten Klasse einer Armenschule behandle, daran Anschauung, begriffliche Auffassung und Gemüt der Schüler zu bilden und ihre Denk- und Sprachkraft zu entfesseln, oder ob ich in der obersten Klasse eines Gymnasiums eine Horazische Ode als Mittel zu dem gleichen Zweck benutze, auf Phantasie, Urteil und Gemüt der Zöglinge einzuwirken und auch hier die Sprach- und Denkkraft zu entbinden, das ist kein Unterschied des Wesens, sondern nur eines durch die Art der Objekte und die Entwickelungsstufe der betreffenden Schüler begründeten Grades. Eine gleich hohe Aufgabe und Arbeit hier wie dort, die gleiche pädagogisch-didaktische Wissenschaft und Kunst an den gleichwertigen Seelen der einen Jugend unseres einen teuren deutschen Volkes"; oder S. 37: „Jede didaktische Durcharbeitung des Stoffes wird, weil sie völlige Durchsichtigkeit und völlig klare Beherrschung desselben verlangt, unwillkürlich eine rückwirkende Förderung auch auf die wissenschaftliche Durchdringung und Kenntnis des Materials ausüben, und es wird diese besondere Wechselwirkung zwischen Didaktik und Wissenschaft immer auch von einem Wachstum geistiger Kraft und wissenschaftlicher Gesinnung begleitet sein".

Was ihn aber bei allen diesen Bestrebungen antrieb, was ihm die Augen für die Bedürfnisse der Zeit öffnete, was ihn vor Verirrungen, in die leicht die graue Theorie gerät, bewahrte, das war die reiche Erfahrung, welche er aus seinem Beruf als Direktor der Franckeschen Stiftungen schöpfte; wie er in derselben Schrift S. 42 ff. sagt: „Wenn es mir ein persönliches Bedürfnis war, mich über die Einheit der Schule auszusprechen, so lag der Grund darin, dafs mir diese Einheit tagtäglich handgreiflich und thatsächlich gepredigt wird durch die Anstalten, an deren Spitze stehen zu dürfen das Glück meines Lebens ausmacht."

Und doch vernachlässigte Frick über dieser gründlichen und umfassen- Behandlung der pädagogischen Fragen, an welche ihn seine Stellung unmittelbar oder mittelbar heranführte, nicht die übrigen zahlreichen und zum teil sehr schweren Anforderungen, welche an einen Direktor der Franckeschen Stiftungen gestellt werden.

Die bereits unter Cramer begonnene grofse Arbeit der Bibelrevision wurde durch sein energisches und umsichtiges Miteintreten trotz zahlloser Schwierigkeiten siegreich zu Ende geführt. Mit einem Vorwort von ihm, wohl seiner letzten schriftstellerischen Leistung, vor der klassischen An-

weisung A. H. Franckes ist die neue Lutherbibel bald nach seinem Tode ans Licht getreten und damit eins der dringendsten Bedürfnisse unserer Zeit erfüllt worden.

Den alten Ruhm der Franckeschen Stiftungen, auch der evangelischen Mission die Wege bereitet zu haben, hat er ebenfalls erneuert. Er wufste das neu erwachte Missions-Interesse in der Provinz Sachsen auch für die seit Francke von den Stiftungen unterstützte Ostindische Missions-Anstalt zu verwerten und umgekehrt ihre Wirksamkeit diesem Interesse dienstbar zu machen. Die Missionsbibliothek mit ihrem für die Missionsgeschichte äufserst wertvollen Archiv wurde an einer würdigen Stelle aufgestellt, geordnet, systematisch vervollständigt und so gleichfalls jenem Interesse dienstbar gemacht. Entsprechend den ursprünglichsten Gedanken Franckes, welche auf Missionierung Chinas gerichtet waren, wurden Männer wie Dr. Göhring in China in ihrer Arbeit besonders unterstützt. An Stelle der ostindischen Missionsnachrichten, für welche das Interesse fast gänzlich erlahmt war, gab Frick unter Mitwirkung von Dr. Warneck und Dr. Grundmann eine für das ganze evangelische Deutschland bestimmte, in zwanglosen Heften erscheinende illustrierte Missionsflugschrift unter dem Titel „Geschichten und Bilder aus der Mission“ heraus und sorgte dafür, dafs gleich im ersten Heft „die Bedeutung A. H. Franckes, als des eigentlichen Begründers der evangelischen Mission, dem deutschen Volke wieder zu lebendigerem Bewufstsein gebracht wurde“. Welche Anerkennung er sich durch sein Eintreten für die Mission erworben hat, das bezeugt das Beileidsschreiben, welches der Direktor der Erziehungsanstalten der Brüdergemeinde in Niesky an den Nachfolger Fricks, Direktor Dr. Fries, richtete, in dem es heifst: „Fricks mächtige Persönlichkeit war mit ihrer treu bekannten christlichen Überzeugung ein fester Punkt in der schwankenden Zeit; sein unermüdliches Wirken für die Heidenmission hat dies Werk gestärkt und gefördert. — Er stand im Kampf, und wir sahen ihn darum wohl meist in der Rüstung, aber gerade die Brüdergemeinde durfte den warmen Herzschlag seiner Liebe fühlen.“ (Aus der Trauerrede des Direktors Dr. Fries in „Zur Erinnerung an den Heimgang des Herrn D. Dr. Otto Frick“, Halle, Waisenhausbuchhandlung, 1892 S. 28.) — Und wie Frick wegen seiner hervorragenden pädagogischen Bedeutung durch Allerhöchstes Vertrauen mit in die Berliner Schulkonferenz Ende des Jahres 1890 berufen wurde, so liefs ihn sein kirchlicher Sinn und sein Verständnis für kirchliche Dinge besonders geeignet erscheinen, sowohl in der Provinzial- wie in der Generalsynode an dem Aufbau und der gedeihlichen Entwickelung der Landeskirche mitzuarbeiten.

Aber auch die materiellen Sorgen, welche die grofsen Anstalten verursachen, und die nicht die geringsten, sondern sogar die allerschwersten waren, trug er auf treuem Herzen, wie schon aus seiner Antrittsrede ersichtlich ist, und griff die schwierige Aufgabe, die finanzielle Sicherheit der Stiftungen herzustellen, mit ebenso grofsem Geschick als schneidiger Energie und unermüdlicher Ausdauer an, sei's dafs er dafür sorgte, dafs die durch die Königliche Gnade und das Königliche Wort aus vorkonstitutioneller Zeit verbrieften und verbürgten Zusagen und Zuwendungen als auch jetzt noch bestehend anerkannt und unverkümmert erhalten wurden, und dafs die jüngsten Zuwendungen des konstitutionellen Staats mit dem gleichen Verständnis für die besondere Stellung und die besonderen Aufgaben der Francke-

schen Stiftungen geschehen, wie einst die der Monarchen, — oder dafs er, wie schon oben gezeigt, zeitgemäfse Veränderungen vornahm um zu sparen, — oder dafs er alte Hülfsquellen, welche in der Länge der Zeiten allmählich verschüttet und fast gänzlich versiegt waren, wie die Medikamenten-Expedition, die einst durch ihren die ganze Erde umspannenden Vertrieb von Heilmitteln die gröfste Einnahmequelle der Stiftungen war, und die Buchhandlung und Druckerei wieder einträglicher zu machen oder neue Hülfsquellen aufzuspüren suchte. So hat er sich zu seinen sonstigen Verdiensten bei seiner vorgesetzten Behörde auch noch die Anerkennung eines ausgezeichneten Verwaltungsbeamten erworben.

In seinem privaten Leben hat der Entschlafene das Glück gehabt, an der Hand und mit der Hülfe zweier sehr edlen Gattinnen ein sehr harmonisches und überaus glückliches Familienleben führen und geniefsen zu dürfen, und mit dem beruhigenden Bewufstsein abzuscheiden, dafs er vier wohl geratene Söhne hinterlasse, an denen „sich der Segen ihrer beiden herrlichen unvergefslichen Mütter thatsächlich und sichtbar als eine Macht erwiesen habe", wie er ein Gleiches von dem väterlichen Segen erhoffte, den er aus treuem, väterlich fürbittendem Herzen ihnen hinterliefs.

Aber auch von schweren Schicksalsschlägen blieb er nicht verschont.

Beide Gattinnen, mit denen er aufs innigste verbunden war, wurden ihm durch den Tod entrissen, die erste, die Tochter des Rektors Schmidt, in Rinteln nach langer schwerer Krankheit zu einer Zeit, als seine vier Söhne sämtlich der mütterlichen Pflege oder Fürsorge oder wenigstens Leitung noch dringend bedurften, die zweite, eine geborene Schaum aus Quedlinburg, die Freundin der ersten, in Halle, gleichfalls nach langem schweren Leiden. Diese Heimsuchungen, an denen er Zeit seines Lebens schwer getragen hat, haben ihn in die Stille, in die Tiefe einer ungeheuchelten Demut und in die Höhe eines alle Leiden und alle Widerwärtigkeiten des Lebens mutig bekämpfenden und siegreich überwindenden Glaubens geführt. Sursum corda! Das war seit der ersten schweren Prüfung sein Losungswort, das er unermüdlich allen Freunden und Berufsgenossen angesichts der Schwierigkeiten oder ernsten Entscheidungen des Lebens zurief, und der 121. Psalm war sein Lieblingspsalm, mit dem er denn auch in die Erde gesenkt worden ist. In seiner Demut verbat er sich in seinem Testament, das er seinen Söhnen hinterliefs, alle Lobreden am Grabe. Gottes Wort solle der Geistliche da auslegen, von ihm selber nur sagen, dafs er sich als einer der ärmsten, schwächsten, elendesten Sünder fort und fort gefühlt und gewufst habe und allein auf die überschwengliche Gnade Gottes und das Leiden und Sterben seines Heilandes Jesu Christi seine Hoffnung gründe.

Im übrigen war er ein Mann der Pflicht, streng gegen sich und streng gegen andere, und dementsprechend ein Mann von grofser Wahrheitsliebe und Überzeugungstreue, fest, ja unter Umständen wohl schroff seine Meinung bekennend, ein entschiedener Parteimann, in politischen Dingen streng konservativ, seinem König und Herrn unbedingt ergeben, in kirchlichen Dingen zu den Freunden der positiven Union zählend, deren Organ, die „Kirchliche Monatsschrift", seinen Namen unter den Mitarbeitern auf dem Titel trug und ihm auch manchen inhaltreichen Beitrag verdankt, wie den über den Religionsunterricht an höheren Schulen, im ersten Jahrgang (1882).

In seinem Auftreten machte er so auf den Fernerstehenden den Eindruck eines stolzen Mannes, wie er es denn im guten Sinne war, ja er konnte wohl kalt und abstofsend erscheinen, wenn er, seinem Berufe mit unbeirrbarem Ernst und Eifer nachgehend, hier selbst einen Näherstehenden im Augenblick vernachlässigte, dort einem Amtsgenossen gegenüber seinen berechtigten Forderungen unnachgiebig die nötige Beachtung zu sichern suchte. Er stellte sich wenigen nahe. Seit dem Tode seiner ersten Frau lebte er in grofser Zurückgezogenheit nur der Arbeit und der Pflicht. Doch hatte er für Gäste stets ein offenes Haus; und ein wie hingebender Gatte, ein wie besorgter Vater und ein wie treuer Freund er war, ja welche Innigkeit des Gemüts, welchen Humor selbst der sonst so ernste und strenge Mann im engeren Familien- und Freundeskreis zu entfalten wufste, das ist denen wohl bekannt, die das Glück hatten, ihm näher zu kommen. Aber von der Ausübung seiner Pflichten durften auch diese stillen Freuden ihn nicht um Strohhalms Breite abziehen. Er gönnte sich wenig Erholung, ja stahl sie sich mehr, als er sie sich gönnte, wenn er gemahnt wurde sich zu schonen, sie immer wo möglich noch mit einer nützlichen Verrichtung verbindend. Selbst in die Sommerfrische, die er in den letzten Jahren gern auf kräftigen Wanderungen im Thüringer Wald, oder in der Rhön, oder im Spessart genofs, folgten ihm Amtsgeschäfte und ernste Studien. So aufgeschlossen sein Sinn und Gemüt für alle stillen Freuden der Natur und edler Geselligkeit im Grunde war, er lebte nicht sich, sondern dem gemeinen Besten, den grofsen Aufgaben der Zeit, immer geistesfrisch und aus der Fülle seines Wissens und seiner Erfahrung jedem reichlich spendend, der das Glück hatte, sich seiner Leitung oder seines Umgangs zu freuen.

Die *γενναιότης*, die er in seinem Erziehungs- und Bildungsgeschäft allezeit mit solchem Nachdruck gefordert hat, bewährte er selbst in uneigennützigem Streben, in lauterer Gesinnung und in einem erhebenden Wahrheits- und Zeugenmut. In seinem amtlichen Verhalten wie im Kampf der Meinungen liefs er sich stets nur von sachlichen, nie von persönlichen Gründen leiten; und was er scheidend seinen Söhnen wünschte und was er von ihnen erhoffte, „dafs der Friede Gottes und die Herrlichkeit unseres auferstandenen Heilandes in einem lebendigen, persönlichen Verhältnis zu ihm auch ihnen immer lebendiger, täglich neu fühlbar werden möge, dafs sie aber auch den Zeugenmut besitzen möchten, offen durch Wort und Wandel vor der Welt zu bekennen, dafs das Evangelium eine Kraft Gottes ist, selig zu machen alle, die daran glauben, und dafs sie dadurch befähigt werden möchten, an unserer Volksseele wahrhaft heilend und an unserem Volksleben wahrhaft bauend zu arbeiten“, das hat er selbst erlebt und in Wort und Wandel bewiesen.

So stand der edle Mann und steht er noch vor dem geistigen Auge derer, die ihn näher gekannt haben und die ihm reichste und tiefste Anregung in allerlei Richtung verdanken; so werden sie sein Bild festhalten in treuem, dankbarem Gedenken. Mögen diese Zeilen dazu beitragen, ihn auch Fernerstehenden ein wenig näher zu rücken und ihm auch in weiteren Kreisen ein ehrendes Gedächtnis zu sichern!

Erfurt. F. Zange.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. E. Hutt, Zur Vorbereitung auf das höhere Lehramt. 16 S. M. Regel, Christians des Zweiten von Anhalt Gesandtschaftsreise nach Savoyen (1617). Ein Beitrag zur Vorgeschichte des Dreifsigjährigen Krieges. 25 S. Wiss. Beilagen des Jahresberichtes des Realg. in Bernburg 1892. 4.

2. L. Kükelhan, Beiträge zur Geschichte des Kgl. Realprogymnasiums zu Otterndorf. Progr. Otterndorf 1892. 109 S.

3. R. Schenk, De dativi possessivi usu Ciceroniano I. Bergedorf bei Hamburg 1892. 25 S. 4.

4. F. Zitscher, Einheitsgymnasium und Realschule. Ein Bericht an das Patronat nebst einem Nachwort über die neuen Lehrpläne und über das Versuchsgymnasium in Frankfurt a. M. Progr. Forst i. L. 1892. 13 S. 4.

5. Fr. Devantier, Προπαιδεία seu modus docendi tractandique lectiones in schola praecipue Regismontana pro optanda et obtinenda facilitate et felicitate a M. Matthia Gaedenio pastore et inspectore ibidem propositus anno 1624 nebst anderen Mitteilungen aus dem Gymnasial-Archiv. Progr. Königsberg i. Neum. 1892. 20 S. 4.

6. Sili Italici Punica. Edidit L. Bauer. Volumen alterum libros XI—XVII continens. Leipzig, B. G. Teubner, 1892. IX u. 252 S. 2.40 M.

7. J. Lattmann, Lateinisches Übungsbuch nebst stilistischen Regeln für Tertia. Zweite umgearbeitete Auflage. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1892. 192 S. 8. 2 M.

8. A. Lowum, Den Franske Latinskole. Christiania und Kopenhagen, A. Cammermeyer, 1891. 167 S.

9. Fr. Susemihl, Geschichte der griechischen Litteratur in der Alexandrinerzeit. Zweiter Band. Leipzig, B G. Teubner, 1892. XVI u. 771 S. 14 M.

10. Ingram Bywater, Contributions to the Textual Criticism of Aristotle's Nicomachean Ethics. Oxford, Clarendon Press, 1892. VIII u. 70 S.

11. Fr. Fröhlich, Napoleon I. und seine Beziehungen zum klassischen Altertum. Zürich, Fr. Schulthefs, 1892. 28 S. gr. 8. 0,80 M.

12. A. Holder, Alt-Celtischer Sprachschatz. Zweite Lieferung, Sp. 257—512 (Atepi-ācu-s bis *brano-s). Leipzig, B. G. Teubner, 1892.

13. L. Boehme, Schillerstudien II. Progr. Freiberg in Sachsen 1892. 32 S. 4.

14. F. Linnig, Der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten. Sechste, verbesserte Auflage. Paderborn, F. Schöningh, 1892. 412 S. 3 M.

15. P. B. Sepp, Wichtige Gesundheitsregeln, nicht blofs den Schülern, sondern auch den Eltern und treuen Pflegern der Jugend in wohlmeinendster Absicht gewidmet. 2. Auflage. Augsburg, Kranzfeldersche Buchhandlung, 1892. 20 S. 0,20 M.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Bemerkungen über den Unterricht in der Geographie auf den höheren Lehranstalten.

I. Umfang des geographischen Unterrichtsstoffes.

Was heifst Geographie? Die Verhandlungen der letzten Geographenversammlungen in Hamburg, Berlin, Wien u. s. w. können auch dem Laien keinen Zweifel darüber lassen, dafs der Inhalt jenes Begriffes heute ein anderer ist als in den Zeiten eines Karl Ritter und Leopold v. Buch. Nicht mehr wird es, wie dazumal, als Aufgabe der geographischen Forschung angesehen, die natürlichen Bedingungen für das Leben, die Geschichte und Kulturentwickelung der Völker festzustellen; sondern die Erde selbst im weitesten Sinne ist jetzt Gegenstand der geographischen Wissenschaft; es handelt sich darum, die Naturgesetze zu ergründen, nach welchen die Erdoberfläche mit allen ihren organischen und anorganischen Erscheinungen beständigen Veränderungen unterworfen ist. Mit anderen Worten: die Geographie ist aus ihrer früheren Stellung unter den historischen Wissenschaften bereits herausgehoben worden und auf dem Wege, eine Naturwissenschaft zu werden. Eine? Nein; vielmehr nehmen die einzelnen Zweige der sogenannten geographischen Wissenschaft heute bereits die Stellung selbständiger Wissenschaften ein, z. B. die Ozeanographie, Klimatologie, Ethnographie u. s. w., und es wird vielleicht nach einigen Jahrzehnten die bisher noch übliche Bezeichnung „Geographie“ entweder verschwunden oder auf einen einzelnen Teil des bisher damit begriffenen Umfanges beschränkt sein. Welche Stellung hat die Schule zu dieser durch Arbeitsteilung herbeigeführten Spezialisierung zu nehmen? Die Antworten darauf fallen sehr verschieden aus. Die einen wollen der Geographie ihre bisherige bescheidene Stellung als historische Hülfswissenschaft wahren; die andern wollen sie als Hauptgegenstand in den Lehrplan der höheren Schulen aufnehmen und verlangen Fortsetzung eines geographischen Unterrichts auch in Sekunda und

Prima, um mit den Schülern nicht nur Geologie und Klimatologie, sondern womöglich auch Handels- und Verkehrsgeographie zu treiben. Ich zweifle nicht daran, dafs dieser Wunsch noch lange Zeit unerfüllt bleiben wird, würde auch das Gegenteil lebhaft bedauern. Ohnehin wird vieles, was dem Gebiete der Geographie in diesem weiteren Umfang angehört, in den Physikstunden den Schülern der oberen Klassen mitgeteilt.

Die Frage ist hier diese: ist der erziehliche Wert der Geographie in jenem weiterem Umfang so grofs, dafs man in ihrem Interesse die den anderen Fächern zugemessene Zeit, besonders in den oberen Klassen, verkürzen darf? Ich behaupte, nein! Der Zweck des geographischen Unterrichts ist, die Erde als Wohnsitz des Menschen zur Kenntnis der Jugend zu bringen. Hierauf beruht sein bildender, erziehlicher Einflufs; soweit regt er das allseitige Interesse des Schülers an, als er die Bedingungen menschlichen Lebens, menschlicher Kulturentwickelung den Schülern nachweist. Mit andern Worten: Hauptgegenstand des geographischen Unterrichts wird die sogenannte historische Geographie im weitesten Sinne bleiben müssen, für welche die physikalische Geographie nur als Mittel zur Erklärung und zum Verständnis dienen sollte. Man unterschätze nicht, dafs damit die Grenze noch sehr weit gezogen ist und fast aus allen der Geographie in jenem weiteren Sinne angehörigen Disziplinen recht viel mitumfafst. Bleibt auch die Ethnographie und Topographie die Hauptsache, so umschliefst jene Begrenzung zur Erklärung der natürlichen Lebens- und Kulturbedingungen des Menschen nicht allein genauere Besprechung der Klimate sowie der von ihnen abhängigen Verbreitung der wichtigsten Kulturpflanzen und Haustiere, auch der nutzbaren Mineralien, sondern auch wichtige Meeresströmungen, Monsune und Passate, Höhengürtel, die Formen der Niederschläge, die Gezeiten müssen besprochen werden; die Worte Kulturland, Steppe, Wüste, Tundra, Hoch- und Tiefland dürfen den Schülern keine leeren, inhaltlosen Begriffe bleiben.

Wie weit soll die Geschichte unseres Weltkörpers beim geographischen Unterricht in Betrachtung gezogen werden? Mancher Fachgenosse möchte schon in Sekunda oder gar in Tertia die heutige Gestalt der Erdoberfläche auf einer geologischen Grundlage aufbauen. Ist das nicht ein Unrecht ebensowohl an der Jugend, die diesen elementaren Vorgängen noch nicht zu folgen vermag, wie an der Wissenschaft, die selbst das Kinderkleid noch nicht abgelegt hat und sogar in ihren Grundlagen sich noch oft im Streit einander widersprechender Hypothesen befindet?

Im Sprachunterricht halten wir es für verwerflich, Textkritik am Homer und Horaz zu treiben und die Primaner in die Werkstätten der wissenschaftlichen Arbeit selbst einzuführen. Ist es nicht verwerflicher, schon den Tertianern von Eiszeit, Tertiärformation, Diluvium u. s. w. zu erzählen, die bekannte Kontro-

verse Drifttheorie contra Gletschertheorie zur Erklärung der Findlingsblöcke u. s. w. ihnen auseinanderzusetzen? Indessen glaube ich, dafs sich eine feste Grenze für die Betrachtung hier ziehen läfst: nur diejenigen elementaren Vorgänge sollte man erklären, auf welche gewisse charakteristische Formen der Erdoberfläche mit wissenschaftlicher Sicherheit zurückgeführt werden, aber nicht früher als in Tertia; denn geweckte Schüler dieser Stufe suchen in Gedanken oft selbst nach den Entstehungsursachen auffallender Oberflächenformen, und man sollte ihren Wissenstrieb nicht unbefriedigt lassen. Dafs beispielsweise die vulkanischen Kegel ihre regelmäfsige Form der Aufschüttung verdanken, — wie die Flufsdeltas, die Koralleninseln, die Lagunen entstanden sind, kann jeder nicht zu beschränkte Untertertianer bei anschaulicher, durch Zeichnung unterstützter Beschreibung verstehen. Man versuche aber nach Kirchhoffs Schulgeographie, den Quartanern[1]) die Entstehung der Löfsflächen in China zu erklären; man erzähle ihnen von den Sedimenten des einstigen Tertiärmeeres am Himalaya; man versuche, ihnen die verschiedenartigen Längsprofile des Himalaya und des Küenlün aus dem verschiedenen geologischen Alter zu erklären: und man wird nur einzelne offene Köpfe finden, welche mit einigem Interesse diesen Vorgängen folgen, während die grofse Mehrzahl der Schüler sie gar nicht versteht. In Obertertia wird man noch etwas weiter gehen dürfen als in Untertertia: Sedimente und Eruptive, säkulare Hebung und Senkung, Erosion und Denudation, selbst Schichtenauffaltung sind Begriffe, welche ein Obertertianer verstehen kann. Aber hier mufs auch die Grenze gezogen werden; Erhebungs- und Verwerfungsspalten, Grauwacken- und Steinkohlenformation sind Begriffe, zu deren Erklärung der Lehrer weiter ausholen mufs, als es in Obertertia angebracht ist, sodafs wichtigere Dinge darüber versäumt werden. Alle Hochachtung dem Lehrer, der die von Kirchhoff in der „Schulgeographie“ gegebene Erklärung der ober- und mittelrheinischen Berglande den Obertertianern wirklich zum Verständnis bringt! In der Selbstbeschränkung zeigt sich der Meister, diese Wahrheit gilt hier, wenn irgendwo.

Darum ceterum censeo: Hauptgegenstände des geographischen Unterrichts bleiben die Topographie und die Ethnographie im weitesten Sinne.

a) Topographie.

Sie umfafst die Meeresräume und Länderflächen mit ihren Typen und Formen: Randmeere, Meerbusen, Binnenmeere, Meerengen; Kontinente, Länder, Halbinseln, Inseln, Landengen, Vorgebirge (horizontale Gliederung); Hoch- und Tiefländer, Gebirge, Ströme, Seeen u. s. w. (vertikale Gliederung). — Staaten und Städte gehören zur Ethnographie im weiteren Sinne.

---

[1]) Wie es durch die bisher übliche Stoffeinteilung geboten war.

Natürlich mufs der Schüler von der ungefähren Lage, Gestalt, Ausdehnung, gegenseitigen Entfernung der Objekte des geographischen Unterrichts eine annähernd richtige Vorstellung haben. Er soll sie gewinnen, ohne dafs der Umfang des eigentlichen Wissensstoffes oder Memorierstoffes zu sehr anschwillt; es fragt sich, wie?[1])

1. Lage: An welchen Breitenzonen, Hemisphären u. s. w. die einzelnen Erdteile und Weltmeere Anteil haben, lernt der Sextaner leicht aus der unmittelbaren Anschauung des Globus und der Weltkarte, natürlich während der Unterrichtsstunde durch fortgesetztes Einüben; damit ist für den weiteren Unterricht die feste Grundlage gewonnen. Den Quartaner lasse man gegen Ende des Jahreskursus, nachdem ganz Europa durchgenommen ist, selbst die gegenseitige Lage und Begrenzung der Länder angeben; man lasse ihn beispielsweise den Verlauf der Breitenkreise 36, 45, 60 und einzelner wichtiger Meridiane, z. B. desjenigen von Rom verfolgen. Mit einer Art von Entdeckerfreude wird er finden, dafs der schon den Alten so wichtige 36. Parallel die Südspitzen der drei südeuropäischen Halbinseln berührt, den Nordrand Afrikas und den Südrand Kleinasiens mehrmals schneidet; ferner dafs die Mündungen der Garonne, des Po, der Donau und die Krim unter dem 45., die Südspitze Englands, Mainz, das Fichtelgebirge, Prag unter dem 50. Parallel liegen u. s. w.; dafs der Meridian Roms auch derjenige Venedigs und Kopenhagens ist. Solche Orientierungslinien prägen sich den Schülern, wenn man sie diese selber finden läfst, sehr fest ein; sie sollten daher nie zur gedächtnismäfsigen Erlernung aufgegeben werden. Auf der so gewonnenen Grundlage kann in den folgenden Klassen fortgebaut werden; z. B. der 36. Parallel ist auch für Asien von Bedeutung (Elburs, Hindukusch, Küenlün, Korea, Nipon), ebenso der 45. und 50. Parallel, der nördliche Wende- und Polarkreis u. s. w. Auch für die übrigen Erdteile wären leicht Beispiele dieser Art zu finden. So glaube ich, können die Schüler allmählich zu einer richtigen Vorstellung von der gegenseitigen Lage und Entfernung der geographischen Objekte in zwangloser Weise geführt werden, ohne dafs ihr Gedächtnis überlastet und zuviel blofses mechanisches Erlernen von ihnen verlangt wird.

2. Gröfse: Für jüngere Schüler ist es bekanntlich sehr schwer, zur Abschätzung von Entfernungen und Flächengröfsen auf der Karte den rechten Mafsstab zu finden. Der Sextaner mufs erst durch längere Übung daran gewöhnt werden, die geo-

[1]) Man wird mir einwenden, diese Ausführungen gehören in den folgenden Abschnitt „Methode“. Ich habe sie absichtlich vorausgenommen, weil ich meine, dafs sie den Umfang des ganzen Gebietes eben begrenzen und vieles von dem, was gewohnheitsmäfsig zum Gegenstand häuslicher Aufgaben gemacht und gedächtnismäfsig eingeprägt wird, grundsätzlich ausschliefsen.

graphischen Objekte, die er z. B. auf der Karte Vorderasiens richtig gezeigt hat, auf der Karte des ganzen Kontinents in reduziertem Mafsstab wiederzufinden. Zur ungefähren Abschätzung der Entfernungen kann ihm die vorhin erwähnte Verfolgung einzelner wichtiger Parallelkreise und Meridiane später von Nutzen sein. Wird ferner dem Quartaner mitgeteilt, dafs Grofsbritannien 4000, Irland 1600, Spanien 10 000 Quadratmeilen grofs ist, lauter auf den Karten scharf begrenzte geographische Einheiten, so wird er bei einiger Übung und geschickter Anleitung bald die ungefähre Flächengröfse der meisten europäischen Länder und Randmeere abschätzen lernen;[1]) warum soll man also das Gedächtnis der Knaben stark mit Zahlen belasten, die in den geographischen Lehrbüchern noch meistens eine so grofse Rolle spielen? Ähnlich verhält es sich mit den Angaben der Berghöhen, ganz zu schweigen von den beständiger Veränderung unterworfenen Einwohnerzahlen der Grofsstädte und Länder.

Welche Auswahl haben wir in der Topographie für die Schüler zu treffen? Ich behaupte, nicht die Gröfse der Objekte bestimmt in erster Linie die Auswahl, sondern ihre Bedeutung für die Geschichte und Kulturentwickelung der Menschen. Hiernach mufs aus den meisten Lehrbüchern manches ausgeschieden, anderes in sie aufgenommen werden.

Beispiele: In Nordamerika (Untertertia) darf man hiernach die grofsen Ströme Mackenzie und Rio Grande del Norte eher übergehen als die kleinen Sakramento, Hudson, Delaware. In Asien verdienen die Nebenflüsse des Indus, Kabul und Setledsch, wegen ihrer geschichtlichen Bedeutung, Irtisch und Tobol wegen ihrer Wichtigkeit für den russisch-asiatischen Verkehr eher Erwähnung als die fast nur dem Namen nach bekannten Ströme Hinterindiens.

Im Oberrheinthal (Obertertia) sind — um aus der historischen Geographie diese Angabe vorweg zu nehmen — die Städte Breisach, Rastatt, Landau aus bekannten geschichtlichen Gründen der Erwähnung werter als die weit gröfseren Mannheim und Offenbach.

b) Ethnographie.

Die Ethnographie, d. h. die historische Geographie im weitesten Sinne des Wortes, ist für die Schule als Hauptgegenstand des geographischen Unterrichts anzusehen; denn erst als Wohnsitz des Menschen betrachtet gewinnt die Erde für den Schüler

---

[1]) Es mag wissenschaftlich gerechtfertigt sein, ist aber pädagogisch bedenklich, dafs statt der früheren Angaben in Meilen jetzt meist Angaben in Kilometern und sogar Quadratkilometern in den Lehrbüchern gemacht werden, wegen der grofsen, für die Schüler unübersichtlichen Zahlen. Will man dem Prinzip eben gerecht werden, so sollte man das Myriometer und Quadratmyriometer statt der Meile und Quadratmeile als Einheit für Liniengröfsen und Flächengröfsen einführen.

ein allseitig bildendes Interesse. Trotzdem wird dieser Hauptteil in vielen Lehrbüchern und oft im Unterricht stiefmütterlich behandelt. Man mache die Schüler schon von Sexta an genauer mit dem Leben und den Kulturzuständen der Völker bekannt, man zeige ihnen an Beispielen, etwa Palästina, Mesopotamien, Spanien, und im Gegensatz dazu an Nordamerika, Java, wie die Physiognomie eines Landes und die Thätigkeit der Bewohner desselben sich oft gegenseitig bedingen; man zeige ihnen später, warum den Australnegern, den Namaqua, den Waldindianern Südamerikas die natürlichen Bedingungen zur Erreichung einer höheren Kulturstufe fehlen; man zeige den Obertertianern, dafs das geographische Bild Deutschlands der territorialen Zersplitterung, dasjenige Frankreichs der nationalen Einigung günstig und förderlich gewesen ist; man zeige ihnen, dafs die Steppe ein sefshaftes Leben erschwert, dafs schwer überschreitbare Ströme, wie die untere Donau und Elbe, Jahrhunderte hindurch Völkerscheiden gewesen sind; dafs die grofsen Weltreligionen in der Wüste entstanden sind. Wie wird dadurch der ganze Interessenkreis des Schülers angeregt werden, wie viele Vorurteile werden allmählich aus unsern sogenannten gebildeten Kreisen verschwinden! Ersichtlich ist hieraus, dafs die Betrachtung der Oberflächenformen der Länder und Erdteile die notwendige Grundlage bildet für die Betrachtung der Völker und Staaten. — Das ganze Gebiet der sogenannten politischen Geographie sehen wir als einen Teil der Ethnographie an und glauben, dafs hier die übliche Auswahl des Unterrichtsstoffes manche Änderung erleiden und einer sorgfältigen Sichtung unterzogen werden müfste. Oft wird das Gedächtnis der Schüler belastet durch Angaben rein äufserlicher Art, z. B. der geographisch ganz wertlosen administrativen Einteilung, während wichtigere Dinge unerwähnt bleiben. Ist es notwendig, alle preufsischen Regierungsbezirke, alle Staaten der nordamerikanischen Union lernen zu lassen? Ich behaupte, nein; halte es aber für wünschenswert, dafs der Quintaner über die Moorkultur Hannovers, den Bergbau des Harzes, die Eisenindustrie der Rheingegenden einiges erfahre. Für den Quartaner aber ist — selbst von den nationalen und politischen Bewegungen der jüngsten Zeit abgesehen — die Völkerkarte der Balkanhalbinsel und der Karpatenländer mindestens ebenso wichtig wie die Flufs- und Gebirgskarte beider Länder.

Das religiöse Interesse der Schüler könnte weit mehr, als es gewöhnlich der Fall ist, durch den geographischen Unterricht angeregt werden. Die grofsen Weltreligionen und ihre Verbreitung über die Erdoberfläche sind im Unterricht zu berücksichtigen. Neuerdings wird über die Behandlung der Mission im Schulunterricht viel gesprochen und geschrieben; natürlich kann diese Behandlung keine systematische sein, sondern nur in gelegentlicher Unterweisung stattfinden. Sie gehört, soweit das Wesen und der

spezifisch religiöse Charakter der Mission in Frage kommt, in den Religionsunterricht, wo die Anknüpfungspunkte im vierten Hauptstück, in der Apostelgeschichte u. s. w. sich von selbst ergeben. Soweit aber die Mission ein kulturgeschichtlicher Faktor ist, soweit ihre Arbeitsfelder in Betracht gezogen werden, mufs im geographischen Unterricht ihrer Erwähnung geschehen, natürlich da, wo von den Sitten und Lebensgewohnheiten, sozialen Einrichtungen u. s. w. der Kaffern, der Hindu, Chinesen und anderer Völker die Rede ist. Wir berühren hiermit, wie schon früher einmal, das pädagogisch wertvollste unter allen Gebieten des geographischen Unterrichts; denn dasselbe regt am tiefsten das allseitige Interesse der Schüler an. Schon in Quarta kann eingehender besprochen werden, wie die menschlichen Kulturstufen durch die Natur des bewohnten Landes bedingt werden. In den Tertien erfahren die Schüler auch, wie durch den Einflufs menschlicher Thätigkeit oft die Ertragfähigkeit, der landschaftliche Charakter und selbst das Klima eines Landes verändert werden; die Balkanländer, Ägypten, Java, Sibirien, auch Südafrika und Australien sind dafür treffliche Beispiele. Bei der Durchnahme der Alpen müssen aufser Gipfeln, Gletscherfeldern, Längs- und Querthälern auch die durch die Höhenlage bedingten Kulturzonen, mufs die Bedeutung der grofsen Alpenpässe für den menschlichen Verkehr in alter und neuer Zeit den Tertianern anschaulich gemacht werden. Dadurch erst gewinnen die geographischen Objekte allseitiges Interesse für den Schüler, hören auf, blofse Namen ohne Begriffsinhalt, blofse Formen ohne Leben und Bedeutung zu sein. Auch mag gezeigt werden, dafs die grofsen Ströme für die Erschliefsung Afrikas von geringer Bedeutung gewesen sind und als Verkehrswege schwerlich jemals eine bedeutende Rolle spielen werden, während sie in Nord- und Südamerika den Entdeckern die Wege wiesen, den Verkehr und damit die Kulturarbeit erleichterten. — Es würde sich empfehlen, nach den grofsen Reisewerken von A. v. Humboldt, Junker, Schlagintweit, Stanley u. s. w. den Quartanern und Tertianern hin und wieder einzelne Abschnitte — nicht vorzulesen, sondern auf Grund eigener Lektüre frei zu erzählen. Eine populäre Bearbeitung und Verkürzung dieser Werke für die Jugend würde für den geographischen Fachlehrer eine dankbare und keineswegs leichte Aufgabe sein. Auch berühmt gewordene Bergbesteigungen — A. v. Humboldt am Chimborasso, Schlagintweit im Himalaya, Saussure auf dem Montblanc, Purtscheller auf dem Kilimandscharo — dürften mit Nutzen für die Schüler zu diesem Zweck verwendet werden. Die letzte geographische Stunde eines Vierteljahrs, wann die Zeugnisse geschrieben sind und die geistige Spannkraft der Lehrer und Schüler leicht nachläfst, eignet sich vortrefflich zu solcherlei Erzählungen.

Anm. Ich habe absichtlich vermieden, die mathematische Geographie zu erwähnen; ihre systematische Behandlung gehört

in den physikalischen Unterricht der oberen Klassen. In den unteren, wo ihre Hauptsachen meist durchgenommen werden, aber den meisten Schülern trotzdem unklar bleiben, genügt es, nur gelegentlich so viel aus diesem Gebiete mitzuteilen, wie notwendig ist, wenn die Schüler die Verschiedenheit der Klimate, der Tageslängen unter verschiedenen Breiten, die Gezeitenbewegung u. s. w. einigermafsen verstehen sollen.

II. Lehrmittel des geographischen Unterrichts.

Mit welchen Lehrmitteln sollen wir den Unterricht der Geographie erteilen? Ich antworte: nur nach dem Atlas, mit gelegentlicher Benutzung sogenannter Anschauungsmittel; aber womöglich ohne Lehrbuch. Die in neuerer Zeit entstandenen Lehrbücher zeigen im allgemeinen einen grofsen Fortschritt gegen früher. Es wird nicht mehr eine übermäfsige Fülle von Namen und Zahlen dem Schüler entgegengebracht, sondern die Menge der topographischen Einzelheiten wird durch einheitliche Gesichtspunkte höherer Art beschränkt. Bei Egli z. B. wird die Stoffmenge nach der Wertschätzung vom ethnographischen Standpunkt, bei A. Kirchhoff nach geologischen und geschichtlichen Gesichtspunkten gesichtet und eingeteilt. So wird durch die Lehrbücher selbst der früher oft üblichen geistlosen und fast ausschliefslich analytischen Unterrichtsweise ein Ende bereitet. Aber es fragt sich, ob die geographischen Lehrbücher nicht für die Schüler überhaupt entbehrlich sind. Ich glaube es, vorausgesetzt, dafs derselbe Atlas von allen gebraucht wird. Ist das Buch von sehr knappem Umfang und enthält es nicht wesentlich mehr als tabellarische Übersichten in methodischer Anordnung, so wird die Freiheit des Lehrers in unangenehmer Weise dadurch beschränkt, denn Auswahl und Sichtung der Stoffmenge stehen ihm nicht mehr frei; der Lehrgang wird ihm durch die Anordnung des Buches vorgeschrieben. Ist das Buch von ausführlich darstellender Art, so wird ähnlich wie durch ein gleichartiges Geschichtslehrbuch die eingehende mündliche Darstellung des Lehrers entbehrlich gemacht; die Teilnahme der Schüler an der Erzählung des Lehrers erschlafft leicht, und der Lehrer ist doch genötigt, am Ende der Stunde den seiner eben beendigten mündlichen Darstellung entsprechenden Abschnitt des Lehrbuches laut nachlesen zu lassen; denn die oft gedrängte und prägnante Ausdrucksweise mancher Bücher ist dem Schüler ohne Erklärung nicht immer verständlich, aber wegen der dabei unvermeidlichen Wiederholungen ist dieses Nachlesen zeitraubend, und der Schüler unterliegt gar oft der Versuchung, bei der häuslichen Wiederholung nur das Lehrbuch zur Hand zu nehmen, dagegen den wichtigeren Atlas unbenutzt zu lassen. Besonders einige weit verbreitete Lehrbücher mit eingedruckten Kartenskizzen sind zwar

bequem für den augenblicklichen Gebrauch, lassen aber dem Schüler leicht den Atlas als ganz entbehrlich erscheinen.

Eine der wichtigsten Aufgaben und nicht die leichteste des geographischen Unterrichts, noch in Obertertia, ist, die Schüler zum richtigen Verstehen und Ablesen der Karte anzuleiten. Wer nur vorübergehend in Sexta unterrichtet hat, weifs, wie schwer es den Schülern wird, eine Insel, einen Strom, welche ihnen an der Wandkarte gezeigt wurden, auf einer Karte mit kleinerem Mafsstab oder einer solchen mit anderer Farbenverteilung wiederzufinden. In Quinta sollten die Schüler angeleitet werden, die wichtigsten Oberflächenformen des Festlandes, Tiefebene, Hochebene, Bergland u. s. w., auf der Karte selbst zu entdecken und sich nach der Anschauung der Karte, nicht nach dem Text eines Lehrbuches das geographische Bild einzuprägen. Man bedenke nur, dafs den Schülern dadurch eine sehr schwierige geistige Arbeit zugemutet wird. Denken wir nur an kartographische Darstellungen älterer Zeit, etwa des beginnenden siebzehnten Jahrhunderts: damals noch war es gebräuchlich, Berge in der Seitenansicht, nicht durch Schraffierung der Abhänge in verschiedenen Graden der Dunkelheit nach der verschiedenen Schroffheit, darzustellen; Städte, Wälder und andere Örtlichkeiten wurden, wie bekannt, ähnlich gezeichnet. Der Fortschritt zu unseren jetzt üblichen Darstellungsweisen war ein sehr langsamer. Legen wir also dem ungeübten Schüler eine Landkarte vor, so stellen wir an sein Abstraktions- und Vorstellungsvermögen eine Aufgabe, an deren Lösung Jahrhunderte sich abgemüht haben: erstens soll er sich gewöhnen, alles, was er bisher in horizontaler Richtung gesehen hat, plötzlich als von oben her gesehen sich vorzustellen (Luftballonperspektive); zweitens erhält er eine aus dieser Perspektive aufgenommene Zeichnung in die Hand und soll nach derselben eine Vorstellung von dem Aussehen des Landes in horizontaler Richtung sich aneignen. Erfahrungmäfsig erfordert es jahrelange Übung, ehe die Schüler die Landkarte geläufig ablesen lernen — wir denken hier natürlich nur an elementare Karten, nicht an Darstellungen der Isothermen, Isobaren, Niveaulinien, Niederschlagsmengen, Gezeitenbewegungen u. s. w. —. Aus diesen Gründen, meinen wir, wird der Globus, die Wandkarte und der Elementaratlas für die Unterrichtsstunde, der letztere für die häusliche Wiederholung des Schülers fast ausschliefslich das Hülfsmittel sein müssen.

Seit Jahren wird der Wunsch nach sogenannten Anschauungsmitteln für den geographischen Unterricht mit grofsem Nachdruck wiederholt, als da sind: Tellurium, Planetarium, Himmelsglobus, Modelle von Gebirgen, Gletschern, Bergwerken; Bildertafeln; Gesichtstypen oder Masken der verschiedensten Nationalitäten; Gesteinsproben. Mancher Fachmann möchte mit jeder Anstalt ein geographisches Museum ebenso verbunden wissen, wie das physi-

kalische Kabinett und an Realanstalten das chemische Laboratorium; darin darf natürlich auch das Skioptikon oder die Laterna mit dem Lichtschirm zur Vergröfserung von photographischen Landschaftsbildern nicht fehlen. Gewifs sind solche Anschauungsmittel nicht ohne Nutzen, aber sie sind auch nicht unentbehrlich. Man verspricht sich meist von ihnen zu viel; denn wenn sie anders, als nur gelegentlich und ausnahmsweise, angewendet werden, wirken sie mehr zerstreuend als belehrend; für notwendig kann ich nur solche Hülfsmittel anerkennen, die sich schwer durch mündliche beschreibende Darstellung des Lehrers oder durch Zeichnung mit wenigen Strichen — ich denke hier an die Elemente der mathematischen Geographie — ersetzen lassen, also z. B. an Bildertafeln, welche die Menschenrassen, eine tropische Urwaldgegend, eine Alpenlandschaft u. s. w. zur Anschauung bringen. — Manche Anschauungsmittel halte ich für direkt verwerflich, z. B. solche Bildertafeln, welche die verschiedenartigsten Formen, etwa Plateau, Hochgebirge, Vulkan, Delta, Düne auf einem Blatte darstellen; denn eine so grofse Mannigfaltigkeit auf eng begrenztem Raume kommt in der Natur nirgends vor, und Ideallandschaften sollte man dem Schüler bei seinem unentwickelten Abstraktionsvermögen nicht zeigen. Oft hört man den Vorschlag, Exkursionen mit Schülern eigens zum Zweck geographischer Anschauung zu unternehmen, aber nur wenige Städte, wie z. B Stettin, Danzig, haben eine an verschiedenen Oberflächenformen genügend reiche Umgebung, und die gedachte Unterweisung kann auch hier nur eine gelegentliche und sollte niemals Zweck der Exkursion sein.

Also ceterum censeo: Globus, Wandkarte, Atlas bleiben in jedem Falle das Hauptlehrmittel des geographischen Unterrichts; alle anderen sogenannten Anschauungsmittel, Lehrbücher u. s. w. spielen dagegen eine untergeordnete Rolle.

III. Methode des geographischen Unterrichts.

Die Grundgesetze der Methode sind für den geographischen Unterricht keine anderen als für jeden Lehrgegenstand; doch scheinen mir zwei Regeln insbesondere der Beachtung wert:

a) Der Schüler, auch in den unteren Klassen, soll soweit wie möglich zur Selbstthätigkeit angeleitet werden und selbst finden, was die Landkarte ihm darbietet.

b) Der Fortschritt des Unterrichtsganges sollte in jeder Stunde eine Einheit, eine zusammenhängende und in sich abgeschlossene Summe von Angaben darstellen.

a) Man spricht viel von zeichnender, entwickelnder u. s. w. Methode, als welche vorzugsweise den Fortschritt und die Anregung der Schüler bedinge; auch hier begegnen wir dem verbreiteten Irrtum, dafs der Fortschritt des Schülers von der Wahl

der Methode insbesondere abhange. Vielmehr wird beim geographischen mehr als bei jedem andern Unterricht die Art der Darbietung des Stoffes — um einmal den anspruchsvollen Namen für die sehr einfache Sache zu gebrauchen — verschieden sein dürfen, wenn nur dabei der Schüler in Selbstthätigkeit erhalten wird und sich nicht blofs rezeptiv verhält. Hauptsache ist, dafs der Schüler, der Sextaner wie der Tertianer, während des fortschreitenden Unterrichts die Karte vor sich hat, — keine nach der Vorzeichnung des Lehrers selbstgezeichnete, sondern die Wandkarte oder den Atlas. Für schlechterdings verwerflich erachte ich die sogenannte zeichnende Methode, welche mehrere Fachmänner einführen wollen, derart, dafs der Atlas eigentlich unbenutzt bleibt und in ein mühsam nach konischer oder cylindrischer Projektion gezeichnetes Gradnetz die Küstenumrisse, Gebirge, Flüsse u. s. w. nach der Vorzeichnung des Lehrers eingetragen werden. Diese Methode mifsversteht den pädagogischen Begriff des Könnens und geht von der falschen Voraussetzung aus, dafs die Fähigkeit, annähernd richtige Kartenskizzen nach einem bestimmten Schema zu entwerfen, ein Mafsstab geographischen Wissens sei. Vielmehr handelt es sich hier um eine teils auf natürlichem Talent beruhende, teils mechanisch erworbene Fähigkeit, die mit dem geographischen Wissen wenig zu thun hat. Aber empfehlenswert scheint mir eine andere Art zeichnender Methode: der Lehrer zeichnet, wenn er natürliches Geschick dazu hat, das, was in der Stunde neu den Schülern mitgeteilt werden soll, mit Kreide an die Tafel, und zwar in der Stunde selbst, nicht während der voraufgehenden Pause, nach dem ungefähren in seiner Erinnerung haftenden Bilde, nicht nach einem mühsam konstruierten Gradnetz; er läfst also das Kartenbild vor den Augen der Schüler entstehen und leitet sie an, die gezeichneten Objekte sofort auf ihrer Karte im Atlas wiederzufinden. Jenes Zeichnen geschieht natürlich nicht in willkürlicher Reihenfolge, sondern in methodischer Ordnung, z. B. nicht die Flüsse oder Landesgrenzen vor den Gebirgen u. s. w. Teils während des Zeichnens schon, teils nach demselben macht eine katechetisch fortschreitende Belehrung die Schüler näher mit den gezeichneten und von ihnen aufgefundenen Objekten bekannt. Sie müssen sich gewöhnen, soviel sie können, von der Karte selbst abzulesen und z. B. folgende Fragen des Lehrers nach einem Blick auf die Karte zu beantworten: Hat das Gebirge *w* schroffe oder sanfte Abhänge? Ist es leicht zu überschreiten oder nicht? Ist es ein Ketten- oder Massengebirge? Besteht es aus Parallelzügen? Hat es viele Stromquellen? Bildet es eine wichtige Wasserscheide? — Ist die Meeresküste *x* eine Flach- oder Steilküste? Ist sie hafenreich? — Überwiegt im Lande *y* das Hochland, Berg- und Hügelland, die Tiefebene? — Ist der Strom *z* ein Plateaustrom, ein Tieflandstrom, für die Schifffahrt brauchbar? Warum?

Diese und ähnliche Fragen lernt schon der Quintaner nach einiger Übung ziemlich sicher beantworten; es versteht sich von selbst, dafs diese Freude an der eigenen Entdeckung für ihn den Reiz des Gegenstandes erhöht. An diese Antworten knüpft der Lehrer dann leicht anderweitige Mitteilungen, z. B. über Mineralreichtum, Bewaldung, landschaftlichen Charakter u. s. w. des Gebirges, die Wichtigkeit eines Passes, Stromes für den Verkehr u. s. w.

Der geographische Unterricht bringt den Lehrer wohl mehr als jeder andere in die Gefahr, weitschweifig zu werden, nach persönlicher Liebhaberei und andern subjektiven Gesichtspunkten die Auswahl des Mitzuteilenden zu bestimmen, Dinge zu berühren, deren Zusammenhang mit dem Gegenstande nur ein lockerer ist. Aber eine (hier besonders notwendige) Einteilung des Stoffes am Beginn des Kursus, die von vornherein jeder Stunde eine abgegrenzte Erweiterung der Menge des Wissens sichert, kann vor dieser Gefahr schützen.

Die beschriebene Art zeichnender Methode läfst sich auch in den mittleren Klassen noch mit Erfolg anwenden; ausnahmsweise darf man auch wohl verlangen, dafs die Schüler, statt auf der Karte die Zeichnung des Lehrers zu verfolgen, dieselbe auf einem Blatte gleich mit dem Stift nachzeichnen und darauf erst mit der Landkarte im Atlas vergleichen; dies ist in besonderer Richtung anregend, aber zeitraubend und daher wohl nur ausnahmsweise statthaft.

Im allgemeinen glaube ich, dafs man in Quarta und den Tertien noch in anderer Weise die Schüler zur Selbstthätigkeit anregen kann, ähnlich wie etwa im naturkundlichen Unterricht. Wie hier der Schüler einen Naturgegenstand, etwa eine Apfelblüte, in die Hand nimmt und nach seinen Teilen und Merkmalen beschreiben soll, so mufs er lernen, nach der Karte einen Teil der Erdoberfläche zergliedernd zu beschreiben. Natürlich gelingt dies nur sehr allmählich und nach sorgfältiger Vorbereitung. Es wird z. B. in Quarta Italien durchgenommen; der Lehrer läfst nach der Karte die Ausdehnung, Lage des Landes, die umgebenden Meere, Meerengen, Buchten, Inseln finden und stellt die Aufgabe: Beschreibe jetzt den Verlauf der Küsten Italiens, die Lage und Form seiner Inseln im Zusammenhange! Später wird das System des Po durchgenommen; der Lehrer läfst sich zuerst im einzelnen angeben: Quelle, Mündung, Hauptrichtung des Po, die zahlreichen, wichtigen Nebenflüsse, deren Ursprung auf wichtigen Alpenpässen, die von ihnen durchflossenen Seen, deren Lage und Gestalt, und stellt dann die Aufgabe: Beschreibe das System des Po nach der Karte! In der folgenden Stunde werden solche Beschreibungen im Zusammenhange wiederholt, wobei natürlich die Karte unbenutzt bleibt. — In welcher Weise solche Aufgaben bei periodischen Wiederholungen gestellt werden können, soll später gezeigt werden.

b) Die Forderung mufs für alle Unterrichtsfächer erhoben werden, dafs das Neue, welches die einzelne Lehrstunde dem Schüler darbietet, ein Ganzes, eine abgeschlossene Einheit darstellen solle. Sie läfst sich nicht überall und immer, aber sicher verhältnismäfsig leicht im geographischen Unterricht erfüllen, wo der Stoff selbst sich gliedert nach der Mannigfaltigkeit der Länder und Meere, der geographischen Formen u. s. w.

Beispiele:

A. Quinta: Durchnahme der deutschen Mittelgebirge in vier Stunden: 1. Der Osten. 2. Der Südwesten. 3. Der Westen. 4. Der Norden. Darauf folgt Durchnahme der Flufssysteme in sechs Stunden: 5. Donau. 6. Rhein. 7. Ems und Weser. 8. Elbe. 9. Oder. 10. Weichsel und Pregel. Also von der fünften dieser zehn Stunden an behandelt der Unterricht dasselbe Gebiet noch einmal, bildet aber eine neue Vorstellungsreihe, welche überall mit der in den ersten vier Stunden gebildeten verknüpft wird und dieselbe ergänzt. — Mag dieses Verfahren vom wissenschaftlichen Standpunkt aus beanstandet werden, so ist es nach demjenigen der praktischen Pädagogik gewifs für jüngere Schüler empfehlenswert.

B. Quarta: Italien soll in zehn Stunden durchgenommen werden: 1. Lage, Gröfse, Gliederung, Küstenentwickelung. 2. Landgrenzen (mit den Alpenpässen). 3. Gebirge. 4. Das System des Po. 5. Die Tiefebenen, Seen, Flüsse der eigentlichen Halbinsel. 6. Klima und Anbau. 7. Ethnographie (im engeren Sinne). 8. 9. 10. Sogenannte politische Geographie.

Was oben von der Bildung und Verknüpfung verschiedenartiger Vorstellungsreihen gesagt wurde, gilt hier ähnlich wie für Quinta.

Dafs am Ende jeder Stunde das Durchgenommene noch einmal in Kürze zusammengefafst wird, gilt hier wie für jedes andere Unterrichtsfach.

In den unteren Klassen hat der geographische Unterricht noch mit besonderen, ihm eigentümlichen Schwierigkeiten zu kämpfen. Die meisten Bezeichnungen sind den jungen Schülern zunächst leere Worte ohne Begriffsinhalt. Der Sextaner soll Gebirge, Meerbusen, Landengen, der Quintaner auch Pässe, Gipfel, Tafelländer, Vorgebirge u. s. w. sich merken, ohne eine Ahnung, was eine Landenge, ein Pafs u. s. w. eigentlich ist. Es ergiebt sich hieraus für den Lehrer eine schwierige Aufgabe; denn das Anschauungsvermögen der Knaben ist unentwickelt, und Vorstellungen, an welche er vermittelnd anknüpfen kann, sind häufig nicht vorhanden; Abbildungen von Normaltypen geben jungen Schülern niemals eine klare Vorstellung, weil das Anschauen und Verstehen von Bildern ebenso geübt werden mufs, wie dasjenige der Karte. Am weitesten kommt man noch mit Hinweisung auf

Analogieen aus der den Schülern bekannten nächsten Umgegend der Stadt, wenn solche vorhanden sind. In den meisten Fällen wird doch der Lehrer durch eine möglichst einfache Worterklärung dafür sorgen müssen, dafs die uns Erwachsenen geläufigen geographischen Ausdrücke den Schülern keine leeren Worte bleiben, sondern einen bestimmten Begriffsinhalt bekommen.

IV. Wiederholungen im geographischen Unterricht.

Der Zweck der allstündlichen Wiederholung ist ein weiterer, umfassenderer, als die häusliche Arbeit des Schülers zu kontrollieren; die periodische Wiederholung am Schlufs eines längeren Abschnittes soll nicht nur den Schüler ermahnen, sich durch häuslichen Fleifs das geistige Eigentum, das ihm etwa verloren gegangen ist, von neuem zu erwerben. Vielmehr liegt der Schwerpunkt jeder Wiederholung nicht in der häuslichen Arbeit des Schülers, sondern in der Wiederholungs*stunde* und der Frageweise des Lehrers.

Jeder Unterrichtsfortschritt bildet im Bewufstsein des Schülers eine Anzahl neuer Vorstellungen und verbindet dieselben zu Reihen. Jede Wiederholung will, aufser der natürlich auch notwendigen Kontrolle, die in jeder Stunde geübt werden mufs, diese Vorstellungen, die etwa im Bewufstsein der Schüler getrübt sind, von neuem erwecken und zu neuen Reihen verbinden, also das geistige Eigentum des Schülers bereichern. Der fortschreitende, meist analytische Gang des Unterrichts zieht gewissermafsen die Fäden für das geistige Gewebe; die Synthese der Wiederholungen fügt aber erst den Einschlag hinzu, so dafs die bisher im Bewufstsein getrennt nebeneinander liegenden Fäden jetzt zu einem festen Gewebe, dessen Teile sich gegenseitig ergänzen, bedingen und halten, vereinigt sind. Natürlich läfst sich dieser Zweck nicht erreichen, wenn nicht *zugleich* der häusliche Fleifs des Schülers durch die Wiederholung kontrolliert wird; doch liegt der Schwerpunkt der Wiederholung in der für dieselbe bestimmten Unterrichtsstunde.

Diese Grundsätze sind in der Theorie meist als richtig anerkannt worden, an ihrer allgemeinen und folgerichtigen Anwendung in der Praxis fehlt noch viel. Sie sind gerade im geschichtlichen und geographischen Unterricht leichter durchführbar, als in den meisten anderen Lehrfächern, und gewähren auch dem Lehrer eine Anregung; denn sie nötigen denselben zu sorgfältiger Vorbereitung und präziser Fragestellung. Es wird also die Gefahr eines geistlos mechanischen Unterrichtsverfahrens sehr vermindert, und es ist dafür gesorgt, dafs auch der gute Schüler in geistiger Anspannung erhalten und nicht durch eine rein kontrollierende Wiederholung gelangweilt werde.

So wird in der periodischen Wiederholung der Unterrichtsstoff eines gröfseren Gebietes von neuem mit den Schülern

durchgearbeitet, aber zum Teil nach veränderten Gesichtspunkten, in verschobener Anordnung, mit Ergänzungen und Erweiterungen.

Statt aller Auseinandersetzungen mögen einige Beispiele folgen:

A. Die allstündliche Wiederholung darf sich auch in Sexta und Quinta nicht mit blofsem Abfragen begnügen, sondern Fragen müssen gestellt werden, die der Schüler in folgerichtiger Aufzählung und später in zusammenhängender Darlegung beantwortet (vergl. S. 412); zum Beispiel:

Sexta: Von welchen Meeren ist Afrika umgeben? Welche grofsen Halbinseln hat Asien?

Quinta: Nenne die wichtigsten Nebenflüsse des Rheines! Gieb die natürlichen Grenzen Deutschlands an, soweit solche vorhanden sind!

Quarta: Beschreibe die Lage, Gestalt und Ausdehnung Spaniens, Siziliens, Griechenlands! Verfolge die Wasserscheide Frankreichs zwischen den beiden Meeren! Beschreibe das System der Seine, des Po, der Wolga!

In den Tertien sind ähnliche, entsprechend schwierigere Fragen zu stellen: Beschreibung des Nillaufes; der Lage, Gröfse, Begrenzung Vorderindiens, Irans; Zergliederung des Sudetenzuges, des Jurazuges vom Main bis zur Rhone. Diese und ähnliche Aufgaben müssen in zusammenhangender Rede gelöst werden, wenn die genannten Gebiete in den voraufgehenden Stunden behandelt worden sind.

B. Periodische Wiederholungen:

Sexta: Welche Wege kann der Seefahrer wählen, um aus der Ostsee nach Australien, Peru, China u. s. w. zu gelangen? Welche Erdteile und Weltmeere durchschneidet der Wendekreis des Steinbocks?

Quinta: Welche Gebirge, Strommündungen, Städte u. s. w. erblickt der Reisende auf der Rheinfahrt von Basel bis Köln beiderseits? Welche preufsischen Provinzen sind Küstenländer, welche liegen im Stromgebiet der Oder, der Elbe, welche treiben Bergbau, Grofsindustrie u. s. w.?

Quarta: Zähle alle Meerengen, Meerbusen, Randmeere, alle Inseln, Inselgruppen, Halbinseln, alle wichtigen Strommündungen und Hafenplätze von Gibraltar bis zur Krim bezw. zur Karischen Pforte auf! Gieb die wichtigsten Bergwerksgegenden, die am dichtesten bevölkerten Gegenden Europas u. s. w. an?

Untertertia: Zähle die wichtigsten englischen, niederländischen, französischen Kolonieen auf! Welches Verbreitungsgebiet hat die englische, spanische, arabische Sprache? Gieb die Besitzungen bezw. Schutzgebiete europäischer Staaten in Afrika an! Verfolge und begrenze den grofsen Wüstengürtel der östlichen Erdhälfte! Welche Zugänge giebt es zum nördlichen Polarmeer? In welchen Gegenden der Erde finden sich die meisten Vulkane?

Obertertia: Nenne und beschreibe die wichtigsten Durchbruchsthäler der nördlichen Kalkalpen, des deutschen Mittelgebirgslandes! Zähle die bedeutendsten Verkehrswege zwischen Nord- und Süddeutschland auf! Vergleiche die Ostseeküste mit der Nordseeküste Deutschlands! Welche Gegenden des deutschen Reiches werden von Nicht-Deutschen ganz oder zum grofsen Teile bewohnt? Begrenze das ganze Stromgebiet des Rheines, der Oder! Zähle die an Seen reichsten Gegenden Mitteleuropas auf! — Alle diese Fragen sind so gewählt, dafs der Schüler nicht mechanisch Gelerntes wiedergeben kann, sondern er mufs Angaben verschiedener und zum Teil weit von einander entlegener Teile des Pensums kombinieren und zu neuen Vorstellungsreihen ordnen. Natürlich wird bei Wiederholungen dieser Art fortwährende Einhülfe des Lehrers nötig sein, um hier und dort Vergessenes aufzufrischen, früher Mitgeteiltes durch neue Angaben zu ergänzen und zu erweitern, so dafs die Schüler in beständiger geistiger Anregung und Arbeit bleiben. — Vorausgesetzt ist dabei, dafs die Wandkarte bei solchen Wiederholungen nur zu Anfang, später ausnahmsweise gebraucht werde.

Fragen dieser Art eignen sich auch für ein geographisches Extemporale, das wegen der gleichmäfsigen Arbeit, die dadurch allen Schülern gleichzeitig zugemutet wird, als Form der abschliefsenden Wiederholung wohl empfohlen werden kann, aber nur, nachdem die Schüler durch mündliche Beantwortung derartiger Fragen eine bestimmte Direktive erhalten haben. Von spezifischem Werte bei solcher Arbeit ist, dafs die Schüler sich gewöhnen müssen, die Namen richtig zu schreiben, was ihnen bekanntlich nicht leicht wird. — Doch sollten solche Arbeiten dem Urteil und Geschmack der Lehrer überlassen bleiben, nicht im Lehrplan gefordert werden.

Es mag noch als besondere Form der Wiederholung das Kartenzeichnen erwähnt werden. Früher (S. 411) wurde erörtert, dafs die Fähigkeit, annähernd richtige Kartenbilder frei zu zeichnen, ein sehr trüglicher Mafsstab des geographischen Wissens ist. Welcher Erwachsene könnte alle Gegenstände der Natur und der Kunst, die er wirklich kennt, die er richtig sich vorstellt, zergliedert und beschreibt, aus dem Gedächtnis zeichnen? Es beruht auf ganz unrichtigen Voraussetzungen, wenn einzelne Fachlehrer die Schüler schon in den unteren Klassen anleiten, Gradnetze zu konstruieren, die Lage der Durchschnittspunkte von Meridianen und Parallelkreisen sich einzuprägen — man denke, welche unfruchtbare Gedächtnisarbeit damit den Schülern zugemutet wird! — und darnach den Küstenverlauf und die Topographie des Landes zuerst nach gegebener Anleitung, später frei aus dem Gedächtnis in das Netz zu zeichnen.

Vielmehr glaube ich, dafs der Lehrer am Schlufs der Behandlung eines begrenzten Gebietes, wenn er Geschick dazu hat,

wohl thut, eine Karte desselben an die Tafel zu zeichnen — mit weifser Kreide, nicht mit Farbstiften! — und sofort von den Schülern auf einem Blatte nachzeichnen zu lassen, damit der Schüler durch die eigene Zeichnung sich das Bild um so fester einpräge. Das Eintragen der Namen, wenigstens ihrer Anfangsbuchstaben, mag dann als häusliche Arbeit aufgegeben werden.

Ich denke mir das Verfahren ungefähr so: der Lehrer zeichnet ein möglichst einfaches System von Konstruktionslinien rasch an die Tafel und läfst es sogleich von den Schülern nachzeichnen; ob es ein Gradnetz ist oder nicht, ist von keinem Belang; ich selbst ziehe eine geometrische Konstruktion vor, die sich an das System der Längen- und Breitenkreise anlehnt, aber im übrigen der Gestalt des zu zeichnenden Landes folgt; vgl. unten die Beispiele.

Haben alle Schüler die Linien nachgezeichnet, so trägt der Lehrer nacheinander die Küsten und Inseln, Gebirge und Pässe, Flüsse und Seen, Landesgrenzen und Städte ein, nicht ohne Pausen eintreten zu lassen, damit die Schüler gleichmäfsig folgen können. Während des Nachzeichnens bleibt der Atlas natürlich geschlossen, und der Lehrer kann fortwährend Fragen stellen: Welchen Pafs, Berg, See habe ich hier zu zeichnen? Welche Stadt liegt an jener Flufsmündung? Meist wird dieses Zeichnen eines Landes die Stunde ziemlich ausfüllen; denn fortwährend mufs der Lehrer sich unterbrechen, um zu sehen, ob alle Schüler gefolgt sind, mufs hier und da verbessern, nachhelfen, Mifsverständnisse berichtigen u. s. w.

Zum Schlufse noch einige Beispiele solcher geometrischen Konstruktionen, die ich selbst erprobt habe. Sie sind niemals genau, daher natürlich ohne allen wissenschaftlichen Wert, aber für den Schulgebrauch zweckmäfsig, da sich an ihnen der Schüler leichter Form und Gröfse der Länder, gegenseitige Lage der Örtlichkeiten u. s. w. merkt.

Quarta: Die Balkanhalbinsel. Die Eckpunkte derselben, Fiume, Donaumündung, Kap Matapan bilden ein gleichseitiges Dreieck, dessen nördliche Seite in den 45. Grad n. Br. fällt; das Ostende des Balkan, die Maritzamündung und die Mitte Euböas teilen die südöstliche Dreiecksseite in vier gleiche Teile; die beiden erstgenannten Teilungspunkte bilden mit Konstantinopel ein zweites annähernd gleichseitiges Dreieck u. s. w. Leicht findet man noch weitere Teilungspunkte auf und konstruiert ein ganz einfaches System von gleichseitigen Dreiecken, mit dessen Seiten und Eckpunkten man etwa je acht Richtungslinien und Orientierungsorte gewinnt, genug, um ohne allzugrofse Fehler den Küstenumrifs einzuzeichnen.

Italien läfst sich ebenso in ein System von rechtwinkelig-gleichschenkeligen Dreiecken einzeichnen: Venedig, Rom, die Westspitze Siziliens sind gleich weit von einander entfernt und liegen

unter demselben Meridian (30 Gr. ö. v. F.); Ravenna und Perugia teilen die Entfernung von Venedig nach Rom in drei gleiche Abschnitte; Venedig, Verona, Mailand, wie die Pomündung und Turin (beide unter 45 Gr. n. Br.), wie Rom und Monte Gargano, wie die Westspitze Siziliens und Kap Spartivento (beide unter 38 Gr. n. Br.) liegen je unter gleicher geograpischer Breite; die Linien Turin—Genua—Livorno—Rom und Ravenna—Monte Gargano—Otranto sind beide unter 45 Grad zu den Meridianen geneigt und geben die Richtung der tyrrhenischen und der adriatischen Küste an; der Meridian von Genua halbiert Korsika und Sardinien. Hiernach ist eine nur aus acht Linien bestehende geometrische Konstruktion leicht auszuführen.

Untertertia: Südasien. Die beiden indischen Halbinseln lassen sich in gleichseitige Dreiecke einzeichnen, deren Endpunkte die Indusmündung, Kap Komorin, der Zusammenflufs des Ganges und Brahmaputra, Singapur, die Sikiangmündung sind, und deren gemeinschaftliche Basis der Wendekreis des Krebses ist. Ein über dieser Basis nach Norden hin konstruiertes Rechteck von der Höhe des kleineren, vorderindischen Dreiecks würde (bei Voraussetzung einer cylindrischen Projektion) mit der Nordwestecke das Westende des Tianschan bei Samarkand, mit der Nordostecke den Oberlauf des Peiho in Nordchina berühren. Die hiernach zu zeichnende ganz einfache geometrische Figur liefse sich noch durch weitere Teilungen, Hülfslinien u. s. w. näher ausführen, aber vielleicht auf Kosten der Deutlichkeit. Man darf vor allem nicht vergessen, dafs solche Konstruktionen nur Hülfsmittel sind, und dafs sie gewifs mehr hinderlich als förderlich für den Unterrichtszweck sind, wenn sie aufhören einfach und übersichtlich zu sein. Darum genug hiervon! Alle Hülfsmittel dieser Art haben wirklichen Wert nur für den Lehrer, der sie selbst gefunden hat, und es gehört kein grofses Mafs von Findigkeit dazu.

Anmerkung. Nicht nur Versammlungen von Fachgelehrten, sondern auch Lehrer der Geographie haben oft den Wunsch kundgegeben, diese Wissenschaft aus ihrer „unwürdigen Nebenstellung im Unterricht" herauszureifsen und ihr unter den Hauptfächern eine Stelle zuzuweisen. Man verlangt dann oft für sie eine exaktere Behandlung und bestimmt dem Unterricht weit entlegenere Ziele, als durch die leitenden Gesichtspunkte unseres höheren Schulwesens geboten zu sein scheint. Der Verfasser erkennt in dieser Tendenz eine Gefahr für unsere Jugenderziehung, in welcher eben nicht der exakten Wissenschaft, sondern der Geisteswissenschaft die herrschende Stellung gebührt. Er will in dem vorstehenden Aufsatz, der aus ernsten Bedenken hervorgegangen ist, zeigen, wie er sich die Handhabung des fraglichen Unterrichts in den unteren und mittleren Klassen am zweckmäfsigsten denkt, so dafs die Schüler einen möglichst grofsen und bleibenden geistigen Gewinn davon für ihr Leben mitnehmen, ohne dafs der Gegenstand aus der ihm gebührenden Nebenstellung im Unterricht hinausgehoben wird.

Stettin. Rudolf Thiele.

Einige Parallelen zu Stellen der heiligen Schrift aus Werken griechischer, römischer und deutscher Klassiker.

Die Frage, ob und wie viel christlicher Gehalt in den Schriften der alten Klassiker zu finden sei, hat von verschiedenem Standpunkt aus eine verschiedene Beantwortung erfahren. Während die einen dem Ausspruch Lessings beistimmen „das Christentum war, ehe Evangelisten und Apostel geschrieben haben," vermögen die andern auch nicht das Geringste von christlichem Geiste in dem klassischen Heidentum zu erkennen. Indes wie die Ansicht der letzteren nichts anderes ist als eine Erneuerung jener jüdischen Vorstellung, dafs Gott sich nur unter und an dem Bundesvolke wirksam erweise, so irren die ersteren darin, dafs sie sich durch die Bewunderung für die rein menschliche Seite, insonderheit für die ästhetischen Formen der antiken Schrift- und Bildwerke verleiten lassen, auch in betreff des religiös-sittlichen Gehaltes wo nicht dem klassischen Heidentum den Vorzug vor dem Christentum einzuräumen, so doch wenigstens eine Gleichartigkeit beider anzunehmen. Die Wahrheit liegt, wie häufig, so auch hier in der Mitte: das Heidentum enthält dem Christentum verwandte, zu ihm hinstrebende Elemente, und göttlicher Geist hat auch vor Christus die Welt durchweht, so gewifs als dieser Geist, der in Christus in seiner ganzen Fülle erschien, nicht erst mit ihm seine Wirksamkeit begonnen haben kann. Um aber volles Christentum zu sein, dazu fehlt dem Heidentum doch nichts Geringeres als die Erkenntnis, dafs das letzte Ziel aller irdischen Entwickelung die Ausbreitung des Reiches Gottes auf Erden ist, jenes Reiches, welches alle Menschen zur Anbetung Gottes im Geist und in der Wahrheit vereint und hierdurch bei aller Bewahrung der natürlichen Unterschiede ein festes und unlösbares Band um die Völker und Individuen schlingt, jenes Reiches, in dem kein anderes Gesetz herrscht als das brüderlicher Liebe, auf die jeder Anspruch zu erheben berechtigt ist, und die wir einem jeden schulden, der unserer Hülfe bedarf, das Gesetz barmherziger Samariterliebe, die nicht nach dem Bekenntnis und der Nationalität fragt, sondern auch in dem Feinde den Menschen achtet und ehrt.

Wie es nun von grofsem Interesse ist, den Spuren der Reformation vor der Reformation nachzugehen, so gewährt es vielleicht noch gröfseres Vergnügen, „den christlichen Klängen im Altertum" zu lauschen, gleichsam das Christentum vor dem Christentum besonders in Aussprüchen der alten Griechen und Römer aufzuspüren. Wenn aber solche Parallelen zwischen Heidentum und Christentum schon das Interesse eines jeden zu wecken im stande sein müfsten, der an dem ideellen Streben der Menschen Anteil nimmt und auch der Entwickelung der höchsten Gedanken des

Altertums gern nachsinnt, — für den Religionslehrer an höhern Bildungsanstalten ist die Bekanntschaft mit diesem Gebiete der Wissenschaft geradezu unerläßliches Erfordernis. Denn „ist die Lebensluft, in der unsere Gymnasien auch heute noch atmen, das klassische Altertum, arbeitet alles darauf hin, daſs die Jugend mit dem Geist der alten Sprachen auch den des Altertums selbst in sich aufnehme, so wird der Religionslehrer, je mehr er solchen Geist als Gemeingut der Anstalt voraussetzen muſs, um so mehr den Anknüpfungspunkt für die christlichen Ideen an diesen vorwiegenden Gedankenstoff als von den Verhältnissen geboten sehen und sich dadurch des Interesses bei seinen Schülern von vornherein und auf die Länge immer mehr vergewissern". Sucht doch auch der Missionar auf die Sprache, Sitten und Religion des Volkes, zu dem er gesendet wird, möglichst einzugehen, um vorerst einen gemeinsamen Standpunkt zu gewinnen, von welchem aus er die christliche Welt in das Bewuſstsein der Zuhörer einzuführen gedenkt. Und wie zahlreich sind die Anknüpfungspunkte, die sich bei der Exegese, bei der Behandlung der Dogmatik, bei der Erörterung ethischer Fragen dem kundigen und geschickten Lehrer ergeben! Wem fielen z. B. nicht bei der Lektüre jener bekannten Stelle aus dem Briefe Pauli an die Römer (2, 14. 15): „denn die Heiden, die das Gesetz nicht haben und doch von Natur thun des Gesetzes Werk, sind, dieweil sie das Gesetz nicht haben, sich selbst Gesetz, womit sie beweisen, des Gesetzes Werk sei beschrieben in ihren Herzen, sintemal ihr Gewissen sie bezeuget, dazu auch die Gedanken, die sich unter einander verklagen oder entschuldigen" — wem fielen nicht sofort jene Worte ein, die Xenophon den Sokrates sprechen läſst (Mem. IV 4, 19): *Ἐγὼ θεοὺς οἶμαι τοὺς (ἀγράφους) νόμους τοῖς ἀνθρώποις θεῖναι*, oder jene zahlreichen Stellen aus den alten Tragikern, die „von der Götter unwandelbar heiligem Gesetz", von den *νόμοι ὑψίποδες, οὐρανίαν δι' αἰθέρα τεκνωθέντες, ὧν Ὄλυμπος πατὴρ μόνος* handeln, oder jene ehrwürdigen Aussprüche Ciceros über die *lex diffusa in omnes, constans, sempiterna* (de re publ. III 22)? Oder wer erinnerte sich nicht beim Nachdenken über die Unergründlichkeit und Unerforschlichkeit des Wesens Gottes jener einfachen und eben deswegen so ansprechenden Erzählung, welche Cicero in seiner Schrift de natura deorum (I 22, 60) überliefert: *Cum de Simonide, quid aut quale esset deus, quaesisset tyrannus Hiero, deliberandi sibi unum diem postulavit. Cum idem ex eo postridie quaereret, biduum petivit. Cum saepius duplicaret numerum dierum admiransque Hiero requireret, cur ita faceret, quia quanto, inquit, diutius considero, tanto mihi res videtur obscurior?* Oder wer möchte wohl der gelegentlichen Erwähnung der sinnigen Sage von Herkules am Scheidewege ihre Wirkung absprechen? Mit Recht sagt daher Trosien (Religionsunterricht in höhern Schulen; Schmid, Encyklopädie des Erziehungs- und Unterrichts-

wesens): Alles dies wird für den Religionslehrer einen fruchtbaren Stoff zu Besprechungen bieten, und er wird es auch nicht verschmähen dürfen, hier und da auf die Grundgedanken einzelner Werke, sei es auf die religiösen Ideen des Sophokleischen Ödipus, sei es auf den sittlichen Gehalt der Götheschen Iphigenie oder auf einzelne Gedichte, wie Schillers Worte des Glaubens u. dergl. hinzuweisen. Je mehr der Religionslehrer es versteht, seinen Unterricht mit den Ideen in Verbindung zu setzen, welche die Schüler aus den andern Lehrgegenständen gewinnen, um so fruchtbarer wird er wirken. Denn nur auf diesem Wege kann sich bei den Schülern eine wahrhafte und feste Überzeugung bilden, wenn auf der Schule eine Versöhnung des religiösen und wissenschaftlichen Ideenkreises angebahnt wird.

Im folgenden will ich nun einige solcher Parallelen, wie ich sie meinen Schülern im Unterricht zu bieten pflege, vorführen, ohne dabei auf streng systematisches Verfahren, Ausführlichkeit oder Originalität Anspruch zu erheben.

Matth. 7, 13. 14: Gehet ein durch die enge Pforte; denn die Pforte ist weit, und der Weg ist breit, der zur Verdammnis abführt, und ihrer sind viel, die darauf wandeln. Und die Pforte ist enge, und der Weg ist schmal, der zum Leben führt, und wenig ist ihrer, die ihn finden.

Die Stelle erinnert an folgende Verse des Hesiod:

Τὴν μὲν γὰρ κακότητα καὶ ἰλαδὸν ἔστιν ἑλέσθαι
ῥηϊδίως· λείη μὲν ὁδός, μάλα δ' ἐγγύθι ναίει.
τῆς δ' ἀρετῆς ἱδρῶτα θεοὶ προπάροιθεν ἔθηκαν
ἀθάνατοι· μακρὸς δὲ καὶ ὄρθιος οἶμος ἐς αὐτὴν
καὶ τρηχὺς τὸ πρῶτον· ἐπὴν δ' εἰς ἄκρον ἵκηαι,
ῥηϊδίη δὴ ἔπειτα πέλει, χαλεπή περ ἐοῦσα

Ἔργα κ. ἡ. 287 ff.

Und eine Strophe aus einem Gellertschen Kirchenliede wiederum erscheint nur als Übersetzung dieser Verse:

Des Lasters Bahn ist anfangs zwar
Ein breiter Weg durch Auen;
Allein sein Fortgang bringt Gefahr,
Sein Ende Nacht und Grauen.
Der Tugend Pfad ist anfangs steil,
Läfst nichts als Mühe blicken;
Doch weiter fort führt er zum Heil
Und endlich zum Entzücken.

(„Klag nicht mein Herz“ Str. 3).

Dem Gedanken, dafs die Tugend Schweifs kostet, giebt Horaz in folgenden Worten Ausdruck:

Qui studet optatam cursu contingere metam,
Multa tulit fecitque puer, sudavit et alsit

Epist. II 3, 412

und

Nil sine magno
Vita labore dedit mortalibus.

Sat. I 9, 60,

womit der Vers des Epicharmus zu vergleichen ist:

Τῶν πόνων πωλοῦσιν ἡμῖν πάντα τἀγάθ' οἱ θεοί.

Von hohem Interesse ist es, mit der Rede des Paulus in Athen (Apost. 17, 22—31) eine von den Kirchenvätern angeführte Stelle aus einer verloren gegangenen Tragödie des Sophokles zu vergleichen:

Nur Einer ist in Wahrheit, nur ein einz'ger Gott,
Er schuf den Himmel und der Erde weites Feld,
Des Meeres blaue Wellen und der Stürme Kraft.
Allein wir Sterbliche, in eitlem Sinn verirrt,
Errichten zahlreich uns zu unsrer Leiden Trost
Der Götter Ebenbilder sei's von Stein, von Holz,
Von Gold, mit Kunst gebildet, oder Elfenbein.
Wir bringen solchen Opfer dar und sammeln uns
Zu schönen Festen — das ist unsre Frömmigkeit.

In jener Rede des Apostels findet sich ein Citat aus dem Werk eines griechischen Dichters, den *Φαινόμενα* des Arat, v. 28:

τοῦ γὰρ καὶ γένος ἐσμέν.

Aufserdem begegnen wir im neuen Testament noch an zwei Stellen Citaten aus griechischen Dichtern, 1. Cor. 15, 33 einem Citat aus Menander:

φθείρουσιν ἤθη χρήσθ' ὁμιλίαι κακαί
Schlechter Umgang verdirbt gute Sitten,

womit die Verse des Theognis zu vergleichen sind, mit denen Sokrates in Xenophons Symp. II 4 die Frage beantwortet, woher man die *καλοκἀγαθία* lerne, und die er bei Plato im Meno p. 95d als Zeugnis für die Lernbarkeit der Tugend anführt:

Ἐσθλῶν μὲν γὰρ ἄπ' ἐσθλὰ διδάξεαι· ἢν δὲ κακοῖσιν
συμμίσγῃς, ἀπολεῖς καὶ τὸν ἐόντα νόον —

und Tit. 1, 12 einem Citat aus Epimenides von Kreta:

Κρῆτες ἀεὶ ψεῦσται, κακὰ θηρία, γαστέρες ἀργαί[1]).

Sehr zahlreiche Parallelen ergeben sich zu Röm. 3, 23: *πάντες ἥμαρτον καὶ ὑστεροῦνται τῆς δόξης τοῦ θεοῦ.*

„Die Klage über die Verderbtheit des Menschengeschlechts tönt hindurch durch alle Völker, durch alle Jahrhunderte. Sie erschallt in der fast paradiesischen Natur Indiens so gut, wie unter dem blauen Himmel Griechenlands.“ Allerdings das tiefe Sündenbewufstsein, wie es dem Volk der Offenbarung eigentümlich war, konnten die Heiden nicht haben. Aber dafs der Ursprung

---

[1]) Aufserdem findet sich ein Hexameter Jac. 1, 17, ein Pentameter Hebr. 12, 26. Jambische Trimeter finden sich aufser 1. Cor. 15, 33 noch Joh. 4, 35, 1. Cor. 5, 6; aber diese Verse sind wohl ohne Wissen und Absicht der Autoren mit untergelaufen und haben von selbst ihren Rhythmus angenommen.

des Übels mit einer Schuld des Menschen, mit Frevel wider die Gottheit zusammenhänge, ist auch ihnen nicht unbewufst. Schon in der Darstellung des Hesiod von den allmählich sich verschlechternden Menschenaltern ist hinreichend angedeutet, dafs die Menschheit ihren Verfall selbst verschuldet, indem ja mit dem zweiten, dem silbernen Geschlecht die ὕβρις, die Mifsachtung der Götter, eintritt. Darum läfst Äschylus in seinem Agamemnon den Chor singen:

Doch des Mannes überkecken,
Frechen Sinn, wer spricht ihn aus?
Wer des Weibes regen, tollkühnen Mut?
Kein Sterblicher wallt frei jeglicher Schuld,
Stets harmlos die Bahn durch das Leben.

Agam. 1281.

Und in den Persern (792—797) heifst es:

Tausend Totenhügel werden bis ins dritte Glied
Lautlos der Enkel Augen einst verkündigen,
Dafs Übermut dem Erdensohne nicht geziemt.
Denn aus der Hoffart Blüte spriefst als Ährenfrucht
Die Sünde, die mit thränenschwerer Ernte lohnt.

Und Sophokles in der Antigone (1024) klagt:

ἀνθρώποισι γὰρ
τοῖς πᾶσι κοινόν ἐστι τοὐξαμαρτάνειν.

Und Euripides:

ἁμαρτεῖν εἰκὸς ἀνθρώπους

Hipp. 6 15.

Und Krates sagt: Wie im Granatapfel immer ein fauler Kern, so ist in jedem Menschen wenigstens eine sündliche Neigung.

Dasselbe besagen die Worte des Horaz:

Nam vitiis nemo sine nascitur, optimus ille est,
Qui minimis urgetur .

Sat. I 3, 68

und der Ausspruch Ovids:

Nitimur in vetitum semper cupimusque negata

Amor. III 4, 17.

Besonders häufig wird von heidnischen Schriftstellern auf den Widerspruch hingewiesen, der zwischen der sinnlichen und geistigen Natur des Menschen, zwischen Wollen und Vollbringen besteht, so wenn Euripides sagt:

τὰ χρήστ' ἐπιστάμεσθα καὶ γινώσκομεν
οὐκ ἐκπονοῦμεν δ' οἱ μὲν ἀργίας ὕπο,
οἱ δ' ἡδονὴν προθέντες ἀντὶ τῶν καλῶν
ἄλλην

Des Guten sind wir kundig und erkennen es,
Vollbringens aber nicht, aus Trägheit einige;
Die, weil sie stets dem Guten irgend andre Lust
Vorziehen.

oder wenn es bei Epiktet heifst: *ὁ ἁμαρτάνων, ὃ μὲν θέλει, οὐ ποιεῖ, καὶ ὃ μὴ θέλει, ποιεῖ* (vgl. Röm. 7, 15: ich thue nicht, das ich will, sondern das ich hasse, das thue ich),

oder wenn Xenophon den Sokrates sagen läfst (Mem. I 2, 23): *ἐν τῷ αὐτῷ σώματι συμπεφυτευμέναι τῇ ψυχῇ αἱ ἡδοναὶ πείθουσιν αὐτὴν μὴ σωφρονεῖν, ἀλλὰ τὴν ταχίστην ἑαυταῖς τε καὶ σώματι χαρίζεσθαι,*

oder wenn Plato die Seele des Menschen einem Wagen vergleicht, der sich zwischen Himmel und Erde bewegt, und vor den zwei feurige Rosse gespannt sind, von denen das eine nach oben in den reinen Äther des Geistes zu steigen strebt, während das andere sich niederwärts wendet und den Wagen in die Sinnenwelt hinabzieht,

oder wenn Medea bei Ovid (Metam. VII 19) sagt:

aliud cupido,
mens aliud suadet. Video meliora proboque,
deteriora sequor,

womit das Wort aus dem Faust zu vergleichen:

Zwei Seelen wohnen ach! in meiner Brust,
Die eine will sich von der andern trennen;
Die eine hält in derber Liebeslust
Sich an die Welt mit klammernden Organen,
Die andre hebt gewaltsam sich vom Dust
Zu den Gefilden hoher Ahnen

und das andre herrliche Wort Goethes:

Lange hab ich mich gesträubt,
Endlich gab ich nach.
Wenn der alte Mensch zerstäubt,
Wird der neue wach.
Und so lang du das nicht hast,
Dieses „stirb und werde",
Bist du nur ein trüber Gast
Auf der dunkeln Erde.

Von Schiller endlich wird das traurige Mifsverhältnis zwischen der Heiligkeit des Sittengesetzes und unserer schwachen sittlichen Kraft in dem Gedicht „Das Ideal und das Leben" Str. 10 und 11 also geschildert:

Wenn ihr in der Menschheit traurger Blöfse
Steht vor des Gesetzes Gröfse,
Wenn dem Heiligen die Schuld sich naht,
Da erblasse vor der Wahrheit Strahle
Eure Tugend, vor dem Ideale
Fliehe mutlos die beschämte That.
Kein Erschaffner hat dies Ziel erflogen,
Über diesen grauenvollen Schlund
Trägt kein Nachen, keiner Brücke Bogen,
Und kein Anker findet Grund.

Aber flüchtet aus der Sinne Schranken
In die Freiheit der Gedanken,
Und die Furchterscheinung ist entflohn,
Und der ewge Abgrund wird sich füllen;
Nehmt die Gottheit auf in euren Willen,
Und sie steigt von ihrem Weltenthron.
Des Gesetzes strenge Fessel bindet
Nur den Sklavensinn, der es verschmäht;
Mit des Menschen Widerstand verschwindet
Auch des Gottes Majestät.

Was die biblische Erzählung von dem Sündenfall betrifft, so haben sich in den Sagen heidnischer Völker wenigstens Erinnerungen an einzelne Züge jenes geheimnisvollen Vorganges erhalten, mit dem das Menschengeschlecht sich von der Gottheit trennte und der Unseligkeit dieser Scheidung und damit allem Übel anheimfiel.

Nach altpersischer Sage ist die Schlange das erste Geschöpf, durch welches Ahriman, der böse Gott, das erstgeschaffene Land des guten Gottes Ormuzd verdirbt, und Ahriman wird dabei als in Schlangengestalt erscheinend vorgestellt. Die Schlange, der Feind alles Guten nach arischem Glauben, hat den Frieden gestört, das Paradies vernichtet, den edlen Herrscher der goldenen Zeit, den reich gesegneten Urmenschen Jima, welcher sich der Sünde der Lüge schuldig gemacht hat, gestürzt. Auch das Abzeichen des zerstörenden indischen Siva, der Typhon der Ägypter, der Schlangendämon der Phönizier, der hundertköpfige Drache Typhoeus und die pythische Schlange bei den Griechen erinnern an jene Gestalt, in welcher ein böser Dämon den Menschen verführte und ins Verderben zog.

Dafs übrigens die Herleitung des göttlichen Verbotes an die ersten Menschen (1. Mos. 3, 5. 22) vom Neide Gottes der gesamten heidnischen Auffassung entspricht, bekundet schon das bekannte *πᾶν θεῖον φθονερόν, δαίμονες βάσκανοι.* Die Götter der Griechen und Römer wenigstens sind alle neidisch. Das sprechen die Sagen und Dichtungen, die Geschichtschreiber und Philosophen unzählige Male aus. Aber auch bei den alten Germanen und bei den Indern (Sakontala) findet sich der Glaube, dafs die Gottheit eifersüchtig und mifsgünstig ist. Das neue Testament hat diese Ansichten über Gott richtig gestellt und auf den Kern von Wahrheit, der in den falschen heidnischen Vorstellungen liegt, zurückgeführt. Gott, der Herr, als sittliche und gerechte Macht mifsbilligt und ahndet Überhebung, Hochmut und Frevel und stellt das gestörte Gleichgewicht zwischen Glück und Unglück, guten und bösen Tagen bei den Menschen her durch Demütigung der zu hoch emporgestiegenen Glücklichen.

Dafs aber auch durch die Heidenwelt eine unbewufste Sehnsucht nach dem zukünftigen Heil und die Hoffnung auf einen

Erlöser von dem Sündenelend ging, dafür kann Plato als Zeuge angeführt werden, der dem Sokrates den Gedanken in den Mund legt: „wenn bei dem jetzigen Weltzustande etwas solle gebessert werden, so könne es nur durch Vermittelung eines Gottes geschehen, der uns den Anfang und gleichsam den Typus der wahren Gerechtigkeit zeige“ (Apol. Socr. p. 117. de re publ. IV p. 179. 209). Als das Ideal dieses wahrhaft Gerechten, der den Menschen durch sein Vorbild den rechten Weg weist, stellt er dann einen solchen auf, der „ohne selbst irgend ein Unrecht zu thun, den gröfsten Schein der Ungerechtigkeit habe, damit er ganz in der Gerechtigkeit sich bewähre, und der dann gefesselt, gegeifselt, gefoltert, geblendet und, nachdem er alle Leiden erduldet, zuletzt noch gekreuziget werde“ (Gorgias p. 58, 13ff. und de re publ. II 65. 66), — eine Schilderung, durch die man unwillkürlich an den leidenden Knecht Jehovahs bei Jesaias erinnert wird[1]).

Hier kann auch die 4. Ekloge Vergils herangezogen werden, die dieser für Asinius Pollio, den Konsul des Jahres 40, dichtete, dem die Geburt eines Sohnes geweissagt war. Der Dichter nimmt an, dafs mit der Geburt dieses Knaben das von den sibyllinischen Büchern verkündigte neue Weltjahr beginnen und das goldene Zeitalter wiederkehren werde. Unter Pollios Konsulat bricht die herrliche Zeit an, und die Weltmonde beginnen. Unter seiner Leitung wird das Böse von der Erde schwinden. Der Knabe aber

Wird ein Leben der Götter empfahen, und schauen Heroen
Wird er, mit Göttern gemischt, und sie ihn wiederum schauen.
Leiten wird er die Welt mit ererbeter Tugend in Frieden,

Hoffnungen, die von Sueton und Tacitus (Hist. V 13) auf Vespasian gedeutet werden. Diese Dichtung Vergils erinnert an das 7. Kapitel der Schrift des Jesaias, wo der Prophet einer jungen Frau als Zeichen für den ungläubigen Ahas ein Kind verheifst, welches Immanuel d. h. Gott mit uns genannt und ein Unterpfand des Heiles werden soll, womit wahrscheinlich der junge Thronerbe Hiskia gemeint ist, unter dessen Regierung das ersehnte Heil erwartet wurde, wie auch später noch an einzelne Könige z. B. Josia messianische Hoffnungen sich anknüpften.

[1]) Für das Erlösungsbedürfnis der Heiden sprechen auch die Mysterien. Alle Mysterien nämlich, die Eleusinischen und Samothrakischen, die der Isis wie die bacchisch-Orphischen, sind Zeichen des Suchens und Ringens nach Licht, Kraft und Trost für die im Dunkel des natürlichen Menschen, unter den Fesseln der Sünde, in der Ungewifsheit der Verzweiflung gehaltene, nach Erlösung seufzende Seele. Jene dramatischen Darstellungen von der Geburt, Hochzeit, dem Leiden, dem Tod und der Wiedererstehung gewisser Gottheiten (*δράματα μυστικά*), sowie die ganze Feier und alle Gebräuche der Mysterien drücken das Bedürfnis nach einer wunderbaren Erlösung aus und drängen zur Reinigung und Heiligung des Herzens, wecken und verkünden auch die Hoffnung auf ein Fortleben nach dem Tode in einem seligen Jenseits. So sind auch die heidnischen Mysterien in gewissem Sinne *σκιὰ τῶν μελλόντων ἀγαθῶν* (Hebr. 10, 1).

Dafs auch die Heiden in der Natur eine Offenbarung des unsichtbaren Gottes sahen, bekundet Aristoteles, wenn er sagt (de mundo 6): *πάσῃ θνητῇ φύσει γενόμενος ἀθεώρητος ἀπ' αὐτῶν τῶν ἔργων θεωρεῖται ὁ θεός* Gott, der jedem sterblichen Wesen unsichtbar ist, wird aus seinen Werken erkannt, und desgleichen Cicero, der in den Tuskulanen I 28 sagt: *Deum non vides, tamen deum agnoscis ex operibus eius*, Aussprüche, die einen unverkennbaren Anklang an Röm. 1, 20 enthalten: Gottes unsichtbares Wesen, das ist seine ewige Kraft und Gottheit wird ersehen, so man des wahrnimmt an den Werken, nämlich an der Schöpfung der Welt. Ferner gehören folgende Aussprüche hierher:

Quid potest esse tam apertum tamque perspicuum, cum caelum suspeximus caelestiaque contemplati sumus, quam esse aliquod numen praestantissimae mentis, quo haec gerantur?

Cic. de nat. deor. II 2, 4

Quid est verius, quam neminem esse oportere tam stulte arrogantem, ut in se rationem et mentem putet inesse, in caelo mundoque non putet, aut ut ea, quae vix summa ingenii ratione comprehendat, nulla ratione moveri putet?

Cic. de legg. II 7, 16

Si essent, qui sub terra semper habitavissent nec exissent unquam supra terram, accepissent autem fama et auditione esse quoddam numen et vim deorum, deinde aliquo tempore, patefactis terrae faucibus, ex illis abditis aedibus evadere in haec loca, quae nos incolimus, atque exire potuissent, cum repente terram et maria caelumque vidissent, nubium magnitudinem ventorumque vim cognovissent adspexissentque solem eiusque efficientiam cognovissent; cum autem terram nox opacasset, tum caelum totum cernerent astris distinctum, lunaeque luminum varietatem corumque omnium ortus et occasus atque in omni aeternitate ratos immutabilesque cursus: haec cum viderent, profecto et esse deos et haec tanta opera deorum esse arbitrarentur.

Cic. de nat. deor. II 37, 95 nach Aristoteles.

Vgl. dazu Jes. 40, 26; Ps. 8, 4. 5; Sirach 43, 1. 2. 5.

Wie aber die Natur, so ist auch das Gewissen samt dem Sittengesetz eine Quelle der Gotteserkenntnis, und die Sehnsucht, das Leben in Übereinstimmung zu bringen mit den Forderungen des göttlichen Gebotes, die sich in den zahllosen schmerzlichen Klagen über das Elend des menschlichen Daseins ausspricht, zeugt dafür, dafs auch auf heidnischem Standpunkt das Gewissen nie den Zusammenhang des Sittengesetzes mit der Gottheit verleugnen kann. So ruft der Chor im König Ödipus (863):

Εἴ μοι ξυνείη φέροντι
μοῖρα τὰν εὔσεπτον ἁγνείαν λόγων
ἔργων τε πάντων, ὧν νόμοι πρόκεινται
ὑψίποδες, οὐρανίαν δι' αἰθέρα τεκνωθέντες,
ὧν Ὄλυμπος πατὴρ μόνος, οὐδέ νιν

θνατὰ φύσις ἀνέρων ἔτικτεν,
οὐδὲ μήν ποτε λάθα κατακοιμάσει·
μέγας ἐν τούτοις θεὸς οὐδὲ γηράσκει.

Ach wär es Los meines Lebens,
Rein zu bewahren fromme Scheu bei jedem Wort und jedem Werke,
Treu den Urgesetzen,
Die in Äthers Höhen wandelnd, in Äthers himmlischem Gebiet,
Stammen aus dem Schofse des Vaters Olympos, nicht
Aus sterblicher Männer Kraft
Geboren; niemals hüllt sie die Zeit, traun, in Vergessenheit,
Es belebt sie mächtig ein Gott, der nie altert[1]).

Auch Cicero ist ein beredter Zeuge wie für die Allgemeingültigkeit und Heiligkeit, so auch für den himmlischen Ursprung und die ewige Dauer des Sittengesetzes, wenn er unter anderm sagt: *Legem neque hominum ingeniis excogitatum neque scitum aliquod esse populorum, sed aeternum quiddam, quod universum mundum regeret imperandi prohibendique sapientia. Quae vis non modo senior est, quam aetas populorum et civitatum, sed aequalis illius caelum et terras tuentis et regentis dei.*

de leg. II.

Bei der durchgängigen Scheu der Heidenwelt vor den unverbrüchlichen Göttergesetzen, die nur die Schranken der Sinnlichkeit nicht zu durchbrechen und keine Wiedergeburt in christlichem Sinne hervorzubringen vermochte, kann es uns nicht wunder nehmen, dafs das Gewissen, gleichsam der Träger des Sittengesetzes, in den Herzen der Heiden überaus stark funktioniert. Und so findet sich denn in den Schriften der Griechen und Römer eine unglaublich grofse Anzahl von Stellen, die von dem Gewissen handeln, von denen ich wenigstens einige hierher setzen will.

Conscia mens recti famae mendacia ridet

Ovid. fast. IV 311.

Ein gut Gewissen ist ein sanftes Ruhekissen.

Integer vitae scelerisque purus
Non eget Mauris iaculis neque arcu
Nec venenatis gravida sagittis,
Fusce, pharetra. Hor. Carm. I 22, 1.

In omni vita sua quemque a recta conscientia traversum unguem non oportet discedere Cic. ad. Attic. XIII 20.

---

[1]) Wie hier für die Gesetze, so wird im Tell mit unverkennbarem Anklang an diese Worte des Sophokles für die Menschenrechte himmlischer Ursprung in Anspruch genommen:

Nein, eine Grenze hat Tyrannenmacht!
Wenn der Gedrückte nirgends Recht kann finden,
Wenn unerträglich wird die Last, — greift er
Hinauf getrosten Mutes in den Himmel
Und holt herunter seine ew'gen Rechte,
Die droben hangen unveräufserlich
Und unzerbrechlich, wie die Sterne selbst!

Üb' immer Treu und Redlichkeit
Bis an dein kühles Grab
Und weiche keinen Finger breit
Von Gottes Wegen ab.

Vgl. Apost. 24, 16: Ich übe mich, ein unverletztes Gewissen zu haben allenthalben, beides gegen Gott und die Menschen.

Nil conscire sibi, nulla pallescere culpa
Hor. ep. I 1, 61.

Satis in ipsa conscientia pulcherrimi facti fructus est
Cic. Phil. II 44.

Vgl. Ps. 119, 165: Grofsen Frieden haben, die dein Gesetz lieben.

Vacare culpa maximum est solacium
Cic. ad fam. VII 5.

Conscientia rectae voluntatis maxima consolatio est rerum incommodarum
ibid. VI 4.

Vgl. Hebr. 13, 18: Unser Trost ist der, dafs wir ein gutes Gewissen haben und fleifsigen uns, guten Wandel zu führen bei allen.

Τῷ μηδὲν ἑαυτῷ ἄδικον ξυνειδότι ἡδεῖα ἐλπὶς ἀεὶ πάρεστι καὶ ἀγαθὴ γηροτρόφος
Plato de re publ. I 330.

Und das *δαιμόνιον* des Sokrates, was ist es anders als „die Stimme Gottes in des Menschen Brust," von der Goethe im Tasso III 2 sagt:

Ganz leise spricht ein Gott in unsrer Brust,
Ganz leise, ganz vernehmlich, zeigt uns an,
Was zu ergreifen ist, und was zu fliehen.

Eine Folge jener ehrfurchtsvollen Scheu vor der Heiligkeit des Sittengesetzes ist es, dafs man heidnischerseits die Gegenwirkung der Götter gegen die Frevelthaten der Menschen nicht blofs in der Verhängung äufserer Strafen, sondern auch und vornehmlich darin erblickt, dafs der Frevler von dem Gefühl des göttlichen Zornes gequält wird: er leidet unter dem Bewufstsein seiner Schuld. *Insectantur furiae non ardentibus taedis sicut in fabulis, sed angore conscientiae fraudisque cruciatu* Cic. de leg. I 14, 40. Das Gewissen ängstigt ihn und treibt ihn dazu, die Götter zu versöhnen. Und die Götter lassen sich versöhnen, wie dies der Sinn des Ödipus auf Kolonos, des darin am höchsten greifenden letzten Werkes des Sophokles ist.

„Jetzt heben, früher stürzten dich die Himmlischen"

so erklärt Ismene (Öd. Col. 394) dem schwer heimgesuchten Vater die endliche Wendung seines Schicksals. Der durch Leiden geprüfte und in freier und wahrhafter Bufse bewährte Dulder hat die Versöhnung gefunden.

Was ferner die Pflichten betrifft, die der Mensch speziell den Göttern gegenüber zu beobachten hat, so lassen sich diese sämtlich in die *εὐσέβεια*, die *pietas* zusammenfassen. Das ist aber nichts anderes als das strenge sittliche Gefühl, das den Menschen während seines ganzen Lebens begleiten soll, die Ehrfurcht vor dem mächtigen und erhabenen Walten der Gottheit, die Frömmigkeit, die sich in der Befolgung der von der Gottheit gesetzten Ordnung, sowie in der demütigen Unterordnung unter ihren Willen bekundet. Denn nichts hassen die Götter so sehr, nichts strafen sie empfindlicher als den Trotz, den Übermut, die Auflehnung gegen ihren Willen.

Die Bäume siehst du, die dem Strom der Winterflut
Nachgeben: sie behalten ihr Gezweig, doch die
Entgegenragen, gehn verloren mit dem Stamm.
So wer des Schiffes Segeltau beständig spannt
Und nimmer nachläfst, solcher kehrt das Oberste
Zu unterst, schwimmt zuletzt auf dem Gebälk umher.

Soph. Ant. 712

und

Zeus hasset so schwer der verwegenen Zunge
Hochprahlenden Trotz! Und als er sie sah
In der strömenden Flut andrängen mit Prunk
Und goldnem Geklirr, hoffärtiges Volk,
Da stürzte sein Strahl ihn, welcher da hoch
Auf der Leiter des Sturmes
Schon siegfrohlockend hinaufstieg.

Ant. 127.

Freilich nicht gegen den Übermut allein, sondern überhaupt gegen den Frevel, der das Mafs der Besonnenheit überschreitet, ist der bittere Zorn der Götter gerichtet:

Wessen Brust herbergen Furcht und Scham zugleich,
Der wandelt hin auf sicherm Pfad —
Doch wo die Hoffart waltet und die böse Lust,
Die Stadt versinkt einst, ob ihr auch ein guter Wind
Die Segel schwellte, doch zuletzt im Meeresgrund.

Ajax 1079.

Warnende Beispiele weist schon die Mythologie in grofser Anzahl auf. Tantalus, ein Sohn des Zeus, ein reicher König, ein Tischgenosse der Götter, Teilnehmer ihrer Weisheit und ihrer Seligkeit, der aber, um mit Pindar zu reden, „das gewaltige Glück nicht zu ertragen vermochte und in Übersättigung die gewaltige Ate wählte, den Fluch, welchen Zeus über ihn verhängte“; Niobe, die Gemahlin des mächtigen Königs Amphion von Theben, die im Verkehr mit göttlichen Wesen, umgeben von Kinderfülle ihre Tage hinbrachte, aber in übermütigem Stolze auf ihr Glück die Göttin Leto verachtete und in keckem Wort gegen die Gottheit frevelte; Thamyris, der gottbegnadigte Sänger, der aber prahlte,

er werde selbst Zeus' Töchter, die Musen, im Gesange übertreffen; die schönen Aloiden, welche in ihrem neunten Jahre schon neun Klafter grofs waren, sich aber wider die Götter empörten; Prometheus, der herrliche Sohn des Zeus, der aber den Götterkönig beim Opfer zu betrügen versuchte und heimlich das Feuer aus dem Himmel entwandte, sie alle sind Beispiele von gottgestraften Frevlern, die durch Selbstüberhebung aus der Fülle ihres Glückes in tiefes Elend gestürzt wurden.

Und wie sich nun diese εὐσέβεια, das Ziel des menschlichen Strebens, im Leben praktisch bethätigt? Statt vieler Beispiele nur diese zwei! Antigone, zwar weniger mild als die jüngere Schwester, aber thatkräftiger und mit aufopfernder Liebe ausgerüstet, folgt dem unglücklichen Vater in die Verbannung, trägt mit ihm das Bettlergewand, entbehrt die notwendigsten Bedürfnisse des Lebens, versüfst ihm die letzten Tage durch Liebe und Treue, hängt mit derselben Hingebung an dem Bruder, ja setzt sich um seinetwillen freudig der Todesgefahr aus.

Und Ödipus weifs, nachem er sein unseliges Los erfüllt, für sich nichts mehr zu erflehen

> Unser Schicksal möge gehn, wohin es geht!
> Doch das der Kinder —
>
> (Ödip. Kön. 1458)

Nur für sie, die armen, unglücklichen Töchter, wagt er noch eine letzte Bitte an Kreon:

> Nicht versäume sie, die dir verwandt,
> Nicht lafs sie unstät wandern arm und männerlos,
> Und mache nicht ihr Elend so dem meinen gleich!
> Erbarm dich ihrer; sieh sie an, wie zart sie sind
> Und ganz verlassen, aufser was du ihnen bist.
>
> ebendas. 1505.

Ist das nicht wenigstens ein Strahl jener selbstverleugnenden Liebe, die der Christ im Herzen trägt oder doch tragen soll? Ist das nicht wenigstens ein Funke jenes göttlichen Geistes, den Christus in die Welt gebracht hat, und der seit ihm und durch ihn die Welt durchlodert?

Dafs die meisten der in der Dogmatik für das Dasein Gottes aufgestellten Beweise bereits im Altertum geführt sind, ist allgemein bekannt, so besonders der historische Beweis.

Intellegi necesse est deos, quoniam insitas eorum vel potius innatas cognitiones habemus. De quo autem omnium natura consentit, id verum esse necesse est.

Cic. de nat. deor. I 17, 44.

Firmissimum hoc afferri videtur, cur deos esse credamus, quod nulla gens tam fera, nemo omnium sit tam immanis, cuius mentem non imbuerit deorum opinio.

Cic. Tusc. disp. I 13.

Inter omnes omnium gentium sententia constat; omnibus enim

innatum est et in animo quasi insculptum esse deos. Quales sint, varium est, esse nemo negat. Cic. de nat. deor. II 4, 12.

Omnibus de diis opinio insita est, nec ulla gens usquam est adeo extra leges moresque proiecta, ut non aliquos deos credat.
Seneca ep. 117.

Πάντες ἄνθρωποι περὶ θεῶν ἔχουσιν ὑπόληψιν.
Aristot. de caelo I 3.

Παρὰ πᾶσιν ἀνθρώποις πρῶτον νομίζεται θεοὺς σέβειν.
Xenoph. Mem. IV 4, 19.

Ex tot generibus nullum est animal praeter hominem, quod habeat notitiam aliquam dei, ipsisque in hominibus nulla gens est neque tam immansueta neque tam fera, quae non, etiam si ignoret, qualem habere deum deceat, tamen habendum sciat.
Cic. de leg. I 8, 24.

Der sogenannte kosmologische Beweis ist besonders von Aristoteles geführt.
Ἅπαν τὸ κινούμενον ἀνάγκη ὑπό τινος κινεῖσθαι· ἀλλὰ στήσεταί που καὶ ἔσται τι, ὃ πρώτως αἴτιον τοῦ κινεῖσθαι.
Alles, was sich bewegt, mufs seine Bewegung notwendig von etwas haben. Es mufs aber irgendwo etwas stehn und sein, was zuerst die Ursache der Bewegung ist. Physic. I add. 11.

Auch in Bezug auf die Erkenntnis der Eigenschaften Gottes stofsen wir in der Heidenwelt auf eine überraschende Verwandtschaft mit christlichen Vorstellungen. Ich greife nur die Allgegenwart und Allwissenheit heraus, um an diesen beiden Beispielen die Richtigkeit der eben aufgestellten Behauptung nachzuweisen.

a) Gott ist allgegenwärtig.
Θεοὺς πανταχοῦ παρεῖναι. Xenoph. Mem. I 1, 19.

Nec secura quies illos similisque sopori
Detinet: innocui vivite, numen adest.
Ovid. de art. am.

Ἐκ Διὸς ἀρχώμεσθα, τὸν οὐδέποτ' ἄνδρες ἐῶμεν
ἄῤῥητον· μεσταὶ δὲ Διὸς πᾶσαι μὲν ἀγυιαί,
πᾶσαι δ' ἀνθρώπων ἀγοραί, μεστὴ δὲ θάλασσα
καὶ λιμένες· πάντῃ δὲ Διὸς κεχρήμεθα πάντες
τοῦ γὰρ καὶ γένος ἐσμέν.

Fangen von Gott wir an, den niemals ungenannt lassen dürfen wir Menschen. Von Zeus erfüllt sind sämtliche Strafsen, sämtliche Märkte der Menschen, erfüllt ist das Meer und die Häfen; Seines Geschlechtes ja sind wir. Arat. Phaen. 1—5.

Jovis omnia plena Verg. ecl. 3.

Deum namque ire per omnis
Terrasque tractusque maris caelumque profundum.
Verg. georg. IV 221.

Τὸν θεῶν πόλεμον οὐκ οἶδα οὔτ' ἀπὸ ποίου ἂν τάχους φεύγων τις ἀποφύγοι, οὔτ' εἰς ποῖον ἂν σκότος ἀποδραίη, οὔθ' ὅπως ἂν εἰς ἐχυρὸν χωρίον ἀποσταίη· πάντῃ γὰρ πάντα τοῖς θεοῖς ὕποχα καὶ πανταχῇ πάντων ἴσον οἱ θεοὶ κρατοῦσι.
Xenoph. Anab. II 5. 7.

Οὐ γὰρ ἀμεληθήσει ποτὲ ὑπὸ τῆς δίκης θεῶν· οὐχ ουτω σμικρὸς ὢν δύσει κατά τὸ τῆς γῆς βάθος· οὐδ' ὑψηλὸς γενόμενος εἰς τὸν οὐρανὸν ἀναπτήσει· τίσεις δὲ αὐτῶν τὴν προςήκουσαν τιμωρίαν εἴτ' ἐνθάδε μένων εἴτε καὶ ἐν Ἅιδου διαπορηθεὶς εἴτε καὶ τούτων εἰς ἀγριώτερον ἔτι διακομισθεὶς τόπον. Niemals wirst du von der göttlichen Strafe vergessen werden; du kannst dich nicht so tief erniedrigen und in die Tiefe der Erde hinabsteigen, du kannst dich nicht so hoch erheben und in den Himmel fliegen, ohne dafs du die gebührende Strafe büfsest, du magst hier bleiben oder in die Unterwelt gehen oder dich an einen noch wilderen Ort begeben, als jene sind.
Plato de leg. X 905.

Vgl. Ps. 139, 7—11.

Licet nulli hominum conspexerint oculi, licet nulla cuiusquam mortalium conscientia intervenerit, sub caelo tamen fecistis, erat illic potentior testis. Quintil. decl. 314.

b) Gott ist allwissend.

Θεοὶ δέ τε πάντα ἴσασιν
Hom. Od. IV 468.

Πάντα ἰδὼν Διὸς ὀφθαλμὸς καὶ πάντα νοήσας.
Hesiod Ἔργ. κ. ἡ. 280.

Ἠέλιος, ὃς πάντ' ἐφορᾷ καὶ πάντ' ἐπακούει.
Hom. Od. VIII 280.

Est profecto deus, qui quae nos gerimus auditque et videt.
Plaut. Capt. II 2. 63.

Nil deo clausum est. Interest animis nostris et cogitationibus mediis intervenit. Seneca ep. 83.

Τὸ θεῖον τοσοῦτον καὶ τοιοῦτόν ἐστιν, ὥςθ' ἅμα πάντα ὁρᾷν καὶ πάντα ἀκούειν καὶ πανταχοῦ παρεῖναι καὶ ἅμα πάντων ἐπιμελεῖσθαι. Xenoph. Mem. I 4, 18.

Θεοὺς γιγνώσκειν καὶ ὁρᾷν καὶ ἀκούειν πάντα, λαθεῖν δὲ αὐτοὺς οὐδὲν δυνατόν. Plato de leg. X 901 d.

Σωκράτης πάντα μὲν ἡγεῖτο θεοὺς εἰδέναι τά τε λεγόμενα καὶ πραττόμενα καὶ τὰ σιγῇ βουλευόμενα.
Xenoph. Mem. I 1, 19.

Ἀπέχεσθαι τῶν ἀνοσίων καὶ ὁπότε ἐν ἐρημίᾳ εἶεν, ἐπείπερ ἡγήσαιντο μηδὲν ἄν ποτε, ὧν πράσσοιεν, θεούς διαλαθεῖν. Die Menschen sollten sich aller unheiligen Dinge enthalten, auch

wenn sie in der Einsamkeit wären, da sie nicht glauben könnten, dafs eine That von ihnen den Göttern verborgen bleibe.

ebendas. I 7, 28.

Τὰ δ' ἄλλα πάντα καὶ σιωπώσης ἐμοῦ
ἐπαξιῶ σε δαίμον' ὄντ' ἐξειδέναι

Soph. Elektr. 651.

Quis non timeat omnia providentem et cogitantem et animadvertentem deum? Cic. de nat. deor. I 20.

Dafs die Unsterblichkeit der Seele einer der wesentlichsten Glaubenssätze der heidnischen, im besondern der griechischen und römischen Theologie gewesen, ist zu bekannt, als dafs es noch besonders hervorgehoben oder wohl gar erst bewiesen zu werden brauchte. Ich beschränke mich daher auf die Anführung einiger weniger Stellen.

Ὅθεν δ' ἕκαστον ἐς τὸ σῶμ' ἀφίκετο
ἐνταῦθ' ἀπελθεῖν· πνεῦμα μὲν πρὸς αἰθέρα,
τὸ σῶμα δ' ἐς γῆν· οὔτι γὰρ κεκτήμεθα
ἡμέτερον αὐτὸ πλὴν ἐνοικῆσαι βίον
κἄπειτα τὴν θρέψασαν αὐτὸ δεῖ λαβεῖν.

Woher ein jedes kam ins menschliche Gebild
Dahin auch kehr' es: Geisteshauch zur Luft empor,
Der Leib zur Erde; denn nicht unser Eigentum
Ist dieser Leib, das Leben wohnet nur in ihm,
Und die ihn aufgenähret, mufs ihn einst empfahn.

Eur. Suppl. 532.

Εἷς ἐστι λόγος ὁ τοῦ θεοῦ πρόνοιαν ἅμα καὶ τὴν διαμονὴν τῆς ἀνθρωπίνης ψυχῆς βεβαιῶν, καὶ θάτερον οὐκ ἔστιν ἀπολιπεῖν ἀναιροῦντα θάτερον. Der Beweis für Gottes Vorsehung und der menschlichen Seele Unsterblichkeit ist einer und derselbe, und wer das eine aufgiebt, mufs auch das andere aufgeben.

Plut. de sera num. vind. 18.

Nihil in malis ducamus, quod sit vel a dis immortalibus, vel a natura parente omnium constitutum. Non enim temere nec fortuito sati et creati sumus, sed profecto fuit quaedam vis, quae generi consuleret humano; nec id gigneret aut aleret, quod cum exantlavisset omnes labores, tum incideret in mortis malum sempiternum.

Cic. Tusc. disp. I 49.

Πᾶσα ψυχὴ ἀθάνατος· τὸ γὰρ ἀεὶ κινητὸν ἀθάνατον.

Plato Phaedr. p. 245.

Consensus hominum aut timentium inferos aut colentium non leve momentum. Seneca ep. 117.

Permanere animos arbitramur consensu nationum omnium.

Cic. Tusc. disp. I 16, 36.

Sic mihi persuasi, sic sentio, cum tanta celeritas sit animorum, tanta memoria praeteritorum futurorumque prudentia, tot artes,

tot scientiae, tot inventa, non posse eam naturam, quae res eas contineat, esse mortalem. Cic. de senect.

Singularis est quaedam natura atque vis animi, seiuncta ab his usitatis notisque naturis. Ita quidquid est illud quod sentit, quod sapit, quod viget, quod vivit, caeleste et divinum ob eamque rem aeternum sit necesse est. Cic. Tusc. disp. I 27, 66.

Ἀλλ' ἂν ἐμοὶ πειθώμεθα, νομίζοντες ἀθάνατον τὴν ψυχὴν καὶ δυνατὴν πάντα μὲν κακὰ ἀνέχεσθαι, πάντα δὲ ἀγαθά, τῆς ἄνω ὁδοῦ ἀεὶ ἑξόμεθα καὶ δικαιοσύνην μετὰ φρονήσεως παντὶ τρόπῳ ἐπιτηδεύσομεν. Wenn wir diese Überzeugung fest halten und glauben, dafs die Seele unsterblich ist und stark genug, um alles Schlimme zu ertragen und alles Gute, so werden wir die Richtung auf das, was droben ist, nicht verlieren und nach Gerechtigkeit und Einsicht auf alle Weise streben.

Plato de re publ. a. E.

Vgl.: Trachtet nach dem, was droben ist, nicht nach dem, was auf Erden ist. Col. 2, 3.

Εἴπερ ἡ ψυχὴ ἀθάνατός ἐστιν, ἐπιμελείας δὴ δεῖται οὐχ ὑπὲρ τοῦ χρόνου τούτου μόνον, ἐν ᾧ καλοῦμεν τὸ ζῆν, ἀλλ' ὑπὲρ τοῦ παντός, καὶ ὁ κίνδυνος οὖν δὴ καὶ δόξειεν ἂν μάλιστα δεινὸς εἶναι, εἴ τις αὐτῆς ἀμελήσειεν. Wenn anders die Seele unsterblich ist, so bedarf sie auch der Sorgfalt nicht allein für diese Zeit, in welcher wir den Namen Leben brauchen, sondern für alle Zeit, und die Gefahr erscheint jetzt als besonders schrecklich, falls man die Seele vernachlässigen wollte.

Plato Phaed. 107.

Vgl.: Was hülfe es dem Menschen, so er die ganze Welt gewönne und nehme doch Schaden an seiner Seele? Matth. 16, 26.

Und nun noch einige Parallelen zu Stellen des bisher nur wenig berücksichtigten alten Testamentes!

Um zunächst Einzelheiten der biblischen Erzählung vom Sündenfall (Gen. III) ins Auge zu fassen, so bietet die treffendste Parallele für die Verführung des Weibes durch die Schlange der von Nikander erzählte *ὠγύγιος μῦθος*, eine uralte Sage, über die sich Johannes von Müller in einem Brief an Jakobi (Ges. Werke, Band XVI S. 242) also ausläfst: „Es ist uralte Überlieferung, durch ganz andere Stämme, als die Moses lasen, bis auf die Ptolemäer fortgeerbt: in ewiger Jugend und unsterblich sei der Mensch aus der Hand Gottes gekommen; blofs den Zugang eines Brunnens habe ihm der Vater verboten; einig zu diesem sei sein Durst entbrannt; eine Schlange habe den Brunnen bewacht; der Mensch habe sich mit ihr in ein Gespräch eingelassen und um den Genufs der Quelle seine ewige Jugend und Unsterblichkeit hingegeben."

Ähnlichkeit mit der Vorstellung vom Paradiese und dem

darin befindlichen Baume des Lebens — dem Brunnen in dem eben erwähnten Mythus — haben auch die Beschreibungen der von einem Drachen behüteten Gärten der Hesperiden mit ihren wunderkräftigen goldenen Äpfeln. Vgl. Apollodor 2, 5, 11.

Nachrichten von einer grofsen Flut finden sich fast bei allen Völkern des Altertums, bei Indern, Persern, Chaldäern — besonders bei Berosus histor. Chaldaeor., der von Xisuthros, dem mit Weib und Kindern in einer Arche vor der Sintflut geretteten frommen Manne, berichtet —, Arabern, Syrern, Armeniern, in deren Lande Trümmer der Arche gezeigt und heilig gehalten werden. Die gröfste Ähnlichkeit mit der biblischen Erzählung aber hat die griechische Sage von Deukalion und Pyrrha. Nicht nur in den Hauptzügen von der wunderbaren Errettung aus der Flut (*ἐπομβρία* Paus. 1, 18, 7. 8), der Errichtung des Altars u. a. findet sich Übereinstimmung: nein, der Name Deukalion (*τὸ δεῦκος = τὸ γλεῦκος* Most) scheint auch ebenso auf die Kultur des Weines hinzuweisen, wie in der Bibel Bau der Reben und Keltern der Trauben auf Noah zurückgeführt werden.

Wie einst Engel zu Abraham kamen und zum Dank für die genossene Gastfreundschaft ihm einen Sohn versprachen, so kehrten auch bei Hyrieus zu Tanagra in Böotien Jupiter, Merkur und Neptun ein, wurden freundlich beherbergt und sicherten ihrem Wirt dafür die Gewährung einer Bitte zu. Hyrieus wünschte sich einen Sohn, und nach zehn Monaten wurde ihm Orion geboren (vgl. Strabo IX 403 ff., Ovid Fast. V 495 ff.). Die Ähnlichkeit der heiligen und der profanen Erzählung geht bis in die kleinsten Züge. — Ebenso erinnert uns der Besuch der Engel bei Abraham, Lot, Manoah u. a. an die Einkehr des Jupiter und Merkur bei Philemon und Baucis (Ovid Metam. VIII 620—724), wo durch ein Wunder der göttlichen Gäste die Vorräte sich nicht erschöpften, sondern wie bei der Witwe von Sarepta (1. Kön. 17, 16) sich von selbst ersetzten — eine Illustration zu dem Wort:

cura pii dis sunt et qui coluere coluntur.

Dasselbe Wunder, welches Exod. 17, 6 und Num. 20, 11 als von Moses vollbracht erzählt wird, und auf welches Paulus 1. Kor. 10, 4 Bezug nimmt, berichtet uns in ganz ähnlicher Weise Apollon. Rhod. Argonaut. v. 1448 als von Herkules verrichtet. — Ebenso erzählt Pausanias III 24: *Ἀταλάντην θηρεύουσαν, ὡς ἠνιᾶτο ὑπὸ δίψης, παῖσαι τῇ λόγχῃ τὴν πέτραν καὶ οὕτω ῥυῆναι τὸ ὕδωρ.* Vgl. Callim. hymn. in Jovem v. 28. 38 (ein gleiches Wunder von Rhea).

Der Opferkultus der alten Umbrer, Osker, Sabiner und Latier, welche, wie fast alle Völker jener Zeiten, theokratisch regierte Gemeinwesen bildeten, ist dem jüdischen vielfach verwandt. Das Ritual, die Gebete, die Opfergaben, die Bedeutung der heiligen Handlungen sind denen der Ceremonieen des mosaischen Gottesdienstes auffallend ähnlich. Es kommen Rauch-, Speise-, Trank-,

Tieropfer vor, um den Bitten Nachdruck zu verleihen, um zu danken, ein Gelöbnis abzutragen und, was besonders wichtig ist, um Sünden zu tilgen und eine Reinigung von Schuld zu erlangen. Vgl. das carmen Saliare und das carmen fratr. Arval.

Im Einklang mit den verschiedensten Völkern der alten und neuen Welt erscheinen auch in der heiligen Schrift vorzugsweise die Berge als geweihte Orte, wo der Mensch sich der Gottheit näher glaubt und, erhaben über das irdische Treiben, sich zur Andacht gestimmt fühlt. Hier pflegte man mit Vorliebe zu opfern, sein Gebet zu verrichten, nach Offenbarungen auszuschauen. Die heiligen Berge des alten Testamentes Ararat und Karmel, Morija und Hermòn, Nebo und Horeb, vor allen aber Sinai und Zion, auf dem „der Herr Lust hatte zu wohnen", um welchen Vorzug die grofsen Gebirge den kleinen Berg beneiden (Ps. 68, 16. 17) — sie leben mit dem Duft der Weihe und Verklärung von Jugend auf in unserer Erinnerung fort. Die Griechen hatten ihren Olymp, die Inder ihren Meru, die Perser den Albordsch (Her. I 131 über die Bergopfer der Perser), die Kappadozier ihren Argaios (Strab. XII 2, 538), die Sinesen den Küen-lün. Auch die alten Deutschen opferten am liebsten auf Bergen, und hier, wie in Äthiopien, wurden Kirchen und Klöster am häufigsten auf ihnen angelegt. Jesus Christus, obwohl er die grofse Wahrheit Joh. 4, 24 uns lehrte, liebte es ebenso, sich auf Berge zurückzuziehen, wenn er mit seinem himmlischen Vater reden wollte (Matth. 14, 23. 15, 29; Mark. 9, 2; Luk. 6, 12 u. s. w.); der Ölberg, welcher schon zu den alten Gebetsstätten Palästinas gehörte (vgl. 2. Sam. 15, 30; 1. Kön. 11, 7) war ein Lieblingsort für seine Andacht. Ja die heiligen Namen Thabor, Ölberg, Golgatha werden uns immer daran mahnen, dafs auch im neuen Testament die Berge als auserlesene Gebetsstätten erscheinen, und bis an das Ende der Welt werden sich „Augen aufheben zu den Bergen, von welchen uns Hilfe kommt" (Ps. 121, 1).

Überraschende Ähnlichheit haben die Geschichten von dem starken Simson mit den Herkulessagen. Beide Helden sind übernatürlich, ohne Mitwirkung ihrer irdischen Väter geboren; weder Manoah noch Amphitryo sind die Erzeuger; die göttliche Kraft hat ihre Mütter fruchtbar gemacht (Richt. 13, 3).[1]) Mit blofsen Händen zerreifst Simson den Löwen (Richt. 14, 6), zerdrückt Herkules die Schlangen (solche Heldenthaten werden allerdings auch von Benaja [2. Sam. 23, 20 ff.] und David [1. Sam. 17, 34 ff.], von Polydamas [Paus. 6, 5; 7, 27] und andern erzählt). Simson zerreifst die Stricke der Philister und erschlägt diese (Richt. 15, 14), Herkules *τὰ δεσμὰ διαῤῥήξας* (Apollod. 2, 5, 11; Herod. II 45)

[1]) Auch Plato galt übrigens seinen Bewunderern für einen wirklichen *Sohn des Apollo*, und man erzählte, dafs der Gatte seiner Mutter Periktione, *Aristo*, im Traume gewarnt worden sei, ihr zu nahen, bis sie den von Apollo *empfangenen* Sohn geboren haben werde (Diog. Laert. I 2).

tötet, nachdem er sich losgemacht, den Ägypterkönig Busiris. Als Simson am Verdursten war, flofs aus dem Zahn eines Eselkinnbackens Wasser; Herkules wurde vor dem Verdursten in einer Wüste errettet dadurch, dafs er mit einem Fufs an einen Felsen stiefs und demselben Wasser entlockte. Die Bethörung durch Weiber ist beiden Helden gemeinsam. Simson läfst sich in die Netze der Thimniterin und Delilas, Herkules in die der Omphale und Deianeira verstricken; dort führt Delila, hier Deianeira das Verderben des Helden herbei. Herkules wird nach seinem Tode zum Heros, Simson, der Glaubensheld, der im Kampfe gegen die Fremden für seinen Gott und sein Vaterland den Tod freiwillig gesucht hat, wird von Geschlecht zu Geschlecht und auch in den heiligen Büchern seines Volkes verherrlicht.

Wie die Weisheit und die Thorheit oder Tugend und Laster nach dem Gesichte Salomos in Gestalt zweier Weiber um seine Seele werben (1. Kön. 3, 5 ff.; Prov. 9, 2—14), so suchen in dem Traum Lucians (Kap. 10) zwei Weiber den Menschen jede auf ihre Seite zu ziehen; ebenso in der bekannten Erzählung von Herkules am Scheidewege.

Ich schliefse diese Aphorismen mit einem Wort von C. Fr. Stäudlin (Geschichte der Moralphilosophie S. 391): „Würdig war die Stoa, in ihren Hauptzügen für einerlei mit der Tugendlehre Jesu gehalten zu werden. Ja, wenn ich die Epiktete, Antonine, Seneka lese, so glaube ich oft den Weisen von Nazaret zu hören. Die Würde des Menschen, der alles übersteigende Wert der Tugend, die Selbständigkeit und Seelenstärke des rechtschaffenen Mannes, die hohen Vorzüge der Güter des Geistes vor allen äufseren Gütern, die Aufopferung des Genusses und das Leben für Tugend und Wahrheit — dieses alles ist mir bei dem einen wie bei den anderen gleich ehrwürdig.“ Und — setze ich hinzu — nicht blofs die Lebensweisheit der Stoiker, sondern alles, was die Heiden durch den *λόγος σπερματικός* erkannt haben, ist würdig, neben die Lehre Jesu gehalten zu werden, um die christliche Wahrheit wenn auch nicht zu stützen, so doch zu bestätigen.

Gumbinnen. A. Rieder.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

F. O. Weise, Charakteristik der lateinischen Sprache. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. X u. 141 S. 8. 2,40 M.

Ein freudig zu begrüfsendes Buch! Der Verf. besitzt nicht blofs reiches Wissen und umfangreiche Belesenheit, sondern auch ein überaus glückliches Darstellungstalent. Man merkt es überdies seiner Schrift von Anfang bis zu Ende an, dafs er sich einen seiner eigentümlichen Geistesrichtung so recht genehmen Stoff zur Behandlung gewählt hat. Daher die Klarheit und das Lebenatmende dieses Buches. Cui lecta potenter erit res, nec facundia deseret hunc, nec lucidus ordo. Nur wer neben einem gründlichen und vielseitigen philologischen Wissen auch ästhetische und philosophische Bildung besitzt, durfte sich an ein solches Thema machen. Dank dieser heute nicht so gar häufigen Vereinigung wichtiger Eigenschaften hat der Verf. seine Aufgabe in einer so anregenden Weise zu lösen vermocht, dafs man ihm gern und mit gespannter Aufmerksamkeit bis zu Ende folgt.

Der Stoff wird unter vier Gesichtspunkten behandelt. Im ersten Kapitel erörtert der Verf. den Einflufs des Volkscharakters auf die Sprache. Trotz der Fülle charakteristischen Details, durch welche er die Allgemeinheit seiner Betrachtung zu beleben versteht, hält er sich doch durchaus frei von dem Fehler, in allen einzelnen einigermafsen eigenartigen Erscheinungen der lateinischen Sprache die klar ausgeprägten Züge des römischen Volkscharakters wiedererkennen zu wollen. Die ganze Untersuchung über den Zusammenhang des Volkscharakters und der Sprache, gesteht er, sei mehr Sache des Gefühls und der Einbildungskraft als des streng folgernden Verstandes. Freilich ist sie es nicht in höherem Grade als jede sich über einen einigermafsen ausgedehnten Kreis erstreckende Untersuchung. Heute möchte man immer nur die Thatsachen sprechen lassen, und um alle subjektiven Elemente fernzuhalten, scheut die Statistik auf allen Gebieten selbst vor den riesigsten Dimensionen nicht zurück. Aber um die tote Masse des gesammelten Stoffes zu beleben und zum Sprechen zu bringen, bedarf es doch wiederum der Auffassung, und in der Art der Dar-

bietung und in der Wahl der Gesichtspunkte wird sich doch immer etwas von jener in uns unbewufst entstandenen Gunst oder Mifsgunst verraten. Denn wenn es auch allenfalls möglich ist, alle Regungen des Urteils zurückzudrängen, bis der Stoff vollständig gesammelt vorliegt, so kann man doch schon für die Sichtung, geschweige denn für die Verwertung des Stoffes jene unbestimmtere Form des Urteils nicht entbehren, welche man als die subjektive zu bezeichnen pflegt. Freilich rein subjektiv im tadelnden Sinne wird es deshalb nur selten sein. Stellt es ja doch den Niederschlag dar, der sich in uns während des Verkehrs mit dem Gegenstande gebildet hat, und wer Urteile dieser Art im Vergleich zu jenen anderen, bei welchen man sich aller einzelnen hier in Frage kommenden Elemente noch klar bewufst ist, verachten wollte, der müfste auch die feinen Säfte, welche durch den Verdauungsapparat aus der eingeführten Nahrung bereitet werden, als etwas Minderwertiges betrachten im Vergleich zu dem Zustande im Anfange der Verdauung, wo sich klar erkennbar das Einzelne noch sondert. Im Grunde handelt es sich aber bei allem Urteilen um eine *μετάβασις εἰς ἄλλο γένος*. Wer demnach den Stoff, welchen er seinem Geiste zugeführt hat, so wieder von sich giebt, wie Polyphem die Gefährten des Odysseus, der wird sich deshalb nicht einer besonders gründlichen geistigen Verdauung rühmen dürfen.

Bei Betrachtungen, wie die vorliegende, entscheidet nun allerdings jenes zwar nicht unbegründete, aber uns selbst seinem verzweigten Ursprunge nach nicht mehr klar erkennbare Wohlwollen oder Übelwollen. Das im langen Verkehr mit der Sprache entstandene Gesamtbild derselben leitet uns bei der Auswahl des Charakteristischen. An sich nämlich ist die Sprache keines Kulturvolkes so roh, dafs man nicht eine endlose Liste sinnigster Feinheiten aller Art aus ihrem Wortschatze und ihren Wortverbindungen zusammenstellen könnte. Andererseits aber ist auch die vollendetste Sprache nicht so vollendet, dafs sie, verglichen mit dieser oder jener anderen, nicht in vieler Hinsicht weniger fein ausgebildet, ja plump erschiene. In allen Sprachen hat das Wort ja oft die Leerheit einer blofsen Andeutung, einer blofsen Beziehung. Ist an derselben Stelle nun in einer anderen Sprache ein voller oder ein die innerste Eigentümlichkeit der betreffenden Sache scharf treffender Ausdruck vorhanden, so unterliegt man leicht der Versuchung, einen mifsgünstigen Vergleich anzustellen. Dazu kommt das Trügerische der Etymologie. Ein Zufall hat oft entschieden und Unwesentliches zum Repräsentanten eines Begriffes gemacht. In manchen Wörtern ferner ist die Etymologie bis zu dem Grade bald überwunden worden, dafs ihr offenbar widersprechende Verbindungen auch bei den besten Schriftstellern geläufig geworden sind. Überdies mufs man in Erwägung ziehen, dafs die Sprache nicht in allen ihren Teilen ein Produkt unbe-

wufsten, langsam gesetzmäfsigen, durchweg natürlichen Schaffens ist. Sehr viel näher natürlich als das, was man für gewöhnlich Geschichte nennt, führt uns die Sprache an das Wesen eines Volkes heran. So unzweifelhaft es demnach auch ist, dafs sie der treueste Spiegel der Volksseele ist, so wird man dem Verf. doch dies nicht zugeben können, dafs nichts, was mit dem Geiste der Sprache und des Volkes nicht im Einklang stehe, je zur Allgemeingültigkeit erhoben werden könne. Höchstens kann man das von der ältesten, aller mit Bewufstsein gestaltenden litterarischen Thätigkeit vorausliegenden Periode der Sprachentwicklung sagen. Nachher dringen individuelle Gestaltungen dem Sprachgeiste zum Trotze durch. Wie in allen organischen Gebilden, lebt freilich auch in der Sprache der Trieb, das ihrer Art Widersprechende abzuwerfen; aber manche weder an sich glückliche, noch dem Geiste dieser besonderen Sprache recht entsprechende Wendung hat doch oft genug ein unverdientes Glück gehabt. Entwickelte sich die Sprache, wie der Baum, aus Keimen heraus mit der Stetigkeit eines unverbrüchlichen Naturgesetzes, so dürfte man jede einzelne ihrer Erscheinungen mit Zuversichtlichkeit für die Erkenntnis der Volksseele voll und ganz ausnutzen. So aber mufs die doch stets vorhandene Möglichkeit, dafs gerade dieser unsere Aufmerksamkeit jetzt erregende Ausdruck ganz individuellen, zufälligen Ursprungs ist und also nicht als ein reines Produkt des sprachlichen Gesamttriebes gelten darf, uns vorsichtig machen und vor übereiltem Generalisieren bewahren.

Ich finde ferner, dafs der Verf. die Römer in einen zu scharfen Gegensatz gegen die Griechen bringt. Es ist eine bekannte Erfahrung, dafs sich die Gegensätze bei langer und vielseitiger Betrachtung je länger je mehr zuspitzen. Auch heute scheint es mal wieder an der Zeit, was über die Nüchternheit und Phantasielosigkeit der Römer, über ihren Mangel an Verständnis für Kunst und Wissenschaft gesagt zu werden pflegt, auf das richtige Mafs herabzudrücken. Der Verf. beginnt mit der sehr richtigen Bemerkung, dafs je nach dem Mischungsverhältnisse und dem Stärkegrade der seelischen Elemente grofse Verschiedenheiten in der geistigen Beanlagung der Menschen entstehen: bei dem einen sei die Gemütsseite stärker und vollkommener entwickelt, beim anderen überwiege der Intellekt; bei dem einen machten sich vorwiegend Verstand und Wille, beim anderen Phantasie und Gemüt geltend. Und wie bei den einzelnen, so sei es auch bei ganzen Völkern. Nur wenigen begünstigten Individuen und nur wenigen bevorzugten Völkern sei das glückliche Los gefallen, mit allen Geisteskräften in fast gleich hohem Mafse ausgerüstet worden zu sein. Dieses Vorzuges könnten sich unter den klassischen Völkern die Griechen rühmen, während bei den Römern Verstand und Wille sich entschieden auf Kosten der übrigen Geistesgaben entwickelt hätten. So weit möchte alles

richtig sein. Doch in der Folge werden die Römer als solche geschildert, die nicht blofs gradibus, sed toto genere von den Griechen verschieden seien, ja der Ausdruck des Tadels und der Verachtung nimmt oft eine Schärfe an, die von Seiten eines mit der Sprache und der Litteratur jenes Volkes offenbar gründlich vertrauten Mannes doppelt verwunderlich ist. Es wird ihnen alle Phantasie, alles Verständnis für Kunst und Wissenschaft abgesprochen. Die griechische Kultur, heifst es, habe nur den Lack und Firnis abgegeben, mit dem die Römer ihr Unvermögen und ihre Unproduktivität auf dem Gebiete der Künste und Wissenschaften zu verdecken suchten, und dieser blofs äufserlichen Aneignung griechischer Gesittung entspreche bei ihnen auch der sprachliche Ausdruck. Dafs sie vorwiegend praktisch beanlagt waren und zu nüchterner Auffassung der Verhältnisse neigten, mufs zugegeben werden. Wäre ihnen aber das Reich des Schönen und eigentlich Geistigen wirklich in dem Grade verschlossen gewesen, wie der Verf. will, so würden sie auch nicht die griechische Kultur mit solchem Erfolge haben weiter tragen können. Wo keine Verwandtschaft vorhanden ist, kann auch nicht von Verständnis und Aneignung die Rede sein. *Τὰ ὅμοια γιγνώσκεται τοῖς ὁμοίοις.* Wer heute von einem griechischen Schriftsteller kommend, sich einem römischen zuwendet, hat doch durchaus nicht die Empfindung, als schaue er da in eine andere, ganz anders geartete Welt. Im Gegenteil, ganz abgesehen von den sachlichen Übereinstimmungen, scheint die Denk- und Empfindungsweise, welche aus den sprachlichen Gestaltungen selbst uns entgegenatmet, aus einiger Entfernung betrachtet, ungefähr dieselbe. Auch machen die Römer durchaus nicht den Eindruck der deutschen Schriftsteller während der unselbständigen Periode unserer Litteratur, die, statt eigene Vorzüge zu pflegen, Eigenheiten fremder Litteraturen mit schwacher Zunge nachstammelten. Es geht ein Zug stolzen Selbstbewufstseins durch die Litteratur der Römer: auch den Spuren der Griechen folgend, hörten sie nicht auf, Römer zu sein, und wo einer sein Römertum den Griechen nachäffend vergafs, zog er sich selbst den Spott der Griechenfreunde in Rom zu.

Allerdings verschlingt das Dominierende in der Anlage leicht alle schwächeren Triebe. Doch ist diese Gefahr für ein Volk in seiner Gesamtheit minder grofs als für die einzelnen. In dem einzelnen ersterben für immer die Keime zahlloser Eigenschaften, denen längere Zeit durch stärkere Triebe die Nahrung entzogen worden ist. Nicht so in ganzen Völkern. Mag man auch noch so hoch den Einflufs der Vererbung anschlagen, auch in einem Volke von sehr einseitiger Kultur sind alle, die geboren werden, mit allen wesentlichen menschlichen Trieben ausgerüstet, und was lange Generationen hindurch aus Mangel an eigener Kraft und Anregung von aufsen kaum erkennbare Blüten trieb, bricht mächtig

hervor, wenn eine freundlich lockende Stimme aus der Ferne die kalte, solcher Entwicklung ungünstige Umgebung durchbricht. So sind auch in den Römern lange vernachlässigte, aber auch in ihnen vorhandene Triebe durch das von Osten hereinbrechende Licht zu reger Thätigkeit geweckt worden. Dazu kommt noch ein anderes. Jede Einseitigkeit wird ihrer selbst, nachdem sie ihre Kreise durchlaufen hat, überdrüssig. Dann aber kommt die Hegemonie an andere Triebe. So kann man auch von den Römern sagen, dafs sich ihr praktisch-politischer Trieb erschöpfte und am Ausgange der Republik auch durch die eifrigsten Mahnungen der Patrioten nicht mehr beleben liefs. Für die grofse Masse des Volkes war damit viel verloren; die eigentlichen Stimmführer jener Zeit aber, welche für uns doch heute das Römertum repräsentieren, konnten nunmehr ungehindert zu einer freieren und menschlicheren Bildung und Auffassung des Lebens gelangen.

Das zweite Kapitel hat die Einwirkungen der verschiedenen Zeit- und Kulturströmungen auf den Stil zum Gegenstande. Sehr gut wird die knorrige Einfachheit der altrömischen Autoren charakterisiert, welche durch den eindringenden Hellenismus in der Folge gemildert wurde, bis dann in Cicero sich die Anmut der griechischen Form mit dem Ernste und der Würde des Römers vermählte. Die Rhetorik erhob sich zu einer Macht ersten Ranges in der römischen Litteratur. Die periodische Satzbildung wurde zu einem Muster fein durchdachter und fein ausgeführter Arbeit. Zu wenig anerkennend dagegen lautet, nach meinem Gefühle, das Urteil des Verfassers über die Dichter der Augusteischen Zeit. Dem, was er dann über den Verfall der römischen Prosa sagt, kann man wieder gern zustimmen. Doch hätte wohl darauf hingewiesen zu werden verdient, dafs Tacitus und Seneca namentlich, wiewohl ihr Stil ein subjektiver ist, dennoch in der Wortbildung, wie hinsichtlich ihrer syntaktischen Eigentümlichkeiten, der Sprache manche glückliche, ihrem Geiste durchaus entsprechende Bereicherung zugeführt haben.

Im dritten und vierten, sehr gut geratenen und auch im einzelnen an feinen Bemerkungen reichen Kapitel werden die wichtigsten Eigentümlichkeiten der poetischen und der volkstümlichen Ausdrucksweise besprochen. Den Schlufs bilden etwa zwanzig Seiten gelehrter Belege und Anmerkungen. Möge dieser kleinen, aber gehaltvollen und sehr anregenden Schrift die verdiente Verbreitung zu teil werden!

Steglitz bei Berlin. O. Weifsenfels.

Gustav Landgraf, Lateinische Schulgrammatik. Bamberg, C. C. Buchnersche Verlagsbuchhandlung, 1891. VI u. 246 S. geb. 2,50 M.

Die im Vorstehenden genannte Grammatik, die aus der ursprünglich geplanten Neubearbeitung der Englmannschen kleineren

Schulgrammatik sich zu einem selbständigen Buche entwickelt hat, gehört zu den besten der im letzten Jahrzehnt erschienenen lateinischen Grammatiken und verdient, wenn sie auch in erster Linie für bayerische Gymnasien bestimmt ist, doch auch im übrigen Deutschland Eingang zu finden. Für den wissenschaftlichen Wert bürgt schon der Name des Verfassers, und dafs L. sich die Arbeit nicht leicht gemacht hat, beweisen die von ihm im selben Verlage veröffentlichten äufserst wertvollen Litteraturnachweise und Bemerkungen zu seiner Grammatik. Ein Blick in das Buch selbst zeigt auf kräftigem, gelblichem Papier deutlichen Druck. Leider sind aus technischen Gründen, wie der Verf. zu seiner Entschuldigung bemerkt, aufser den Anmerkungen und Zusätzen auch eine Anzahl Tabellen in Petit gesetzt, darunter die Paradigmen des Verbums. Den äufseren Vorzügen entspricht der innere Wert des Buches. Die Auswahl und Anordnung des Stoffes, die Übersichtlichkeit der Darstellung, die Zweckmäfsigkeit und Knappheit der Regeln verdienen im allgemeinen die volle Anerkennung des unparteiischen Beurteilers. Aus der Formenlehre hebe ich besonders hervor die übersichtliche Angabe der unregelmäfsigen Formen der 3. Dekl. (z. B. untereinander: *canis, is, m.* der Hund: Gen. *canum, iuvenis, is, m.* der Jüngling: Gen. *iuvenum* u. s. w., ebenso *pauper, eris* arm: *paupere, pauperum, dives, divitis* reich: *divite, divitum* u. s. w.) und aus der Syntax die praktische Veranschaulichung der Regeln durch übersichtlich neben- bez. untereinander geordnete Formel-Beispiele (z. B. *misereat vos nostri* habt Mitleid mit uns, *me hoc paenitere non potest* ich kann dies nicht bereuen oder *Caesar fabros pontem rescindere iubet* C. b. den Werkleuten d. B. abzubrechen, *Caesar pontem rescindi iubet* C. b. d. B. abzubrechen).

Hinsichtlich der Stoffauswahl, dieser in der Gegenwart besonders wichtig gewordenen Frage, steht L. etwa in der Mitte zwischen Ellendt-Seyffert und Stegmann und bietet selbst in den Hauptregeln mehr als Harre in seiner kleinen Grammatik. Daraus geht hervor, dafs, wenn das Buch in Zukunft an einem preufsischen Gymnasium gebraucht werden soll, es sich hinsichtlich des Lernstoffes mancherlei Streichungen wird gefallen lassen müssen. In einer neuen Auflage würde am zweckmäfsigsten alles, was nicht zum eigentlichen Lernstoff gehört, kleiner gedruckt oder eingeklammert werden.

In der Anordnung weicht der Verf. nirgends wesentlich von seinen Vorgängern ab. Diese und jene Bemerkung möchte man wohl an anderem Orte stehen sehen; doch betrifft dies meist untergeordnete Punkte. Eine Besonderheit des Buches ist die Anordnung der grammatisch-stilistischen Eigentümlichkeiten im Gebrauch der Redeteile, welche den Schlufs des Ganzen bilden. Der Verf. hat den Stoff auf die einzelnen Klassengruppen (VI—IV, III, II, I) verteilt und, um das Pensum der einzelnen Gruppen deutlich erkennbar

zu machen und doch den zusammengehörigen Stoff nicht zu zerreifsen, die gegenüberstehenden Seiten halbiert und auf den beiden Hälften der linken Seiten das Pensum der 1. und 2. Gruppe und auf den beiden Hälften der rechten Seiten das Pensum der 3. und 4. Gruppe dargestellt. Diese Methode hat nur den Nachteil, dafs die einzelnen veranschaulichenden Beispiele nicht so übersichtlich haben aufgeführt werden können, wie es in der Syntax zu loben war, und ich möchte glauben, dafs der Verf. durch verschiedene Druckarten seinen Zweck noch besser erreicht hätte.

Mehr Bedenken erregt an einigen Stellen die Darstellung des grammatischen Stoffes. Nicht ganz sicher bin ich zunächst, ob für die Bestimmung des Genus die gegebenen Anhaltspunkte genügen werden. Statt der bekannten Genusregeln finden sich nämlich bei L. nur die drei Hauptregeln (*or*, *ōs*, *er* — *ō*, *ās*, *aus*, *es*, *is*, *x*, *s* mit Konsonanten — *e*, *l*, *ar*, *ur*, *us*, *men*, *ma*, *t*, *c*); die Ausnahmen lernt der Schüler nur an Beispielen kennen, z. B. *arbor pomifera* der Obstbaum, *cor sanum* das gesunde Herz. Die Praxis mufs zeigen, ob weitere Regeln erforderlich sind. — Unzweckmäfsig und zum Teil unrichtig ist es aber, wenn bei der 3. Dekl. zwischen konsonantischen und vokalischen Stämmen geschieden und gelehrt wird, die ersteren hätten *e*, *um*, *a*, die letzteren *i*, *ium*, *ia*, statt mit Harre zu sagen: „Die einkons. Ungleichsilbigen haben *um*, die Gleichsilbigen und die mehrkons. Ungleichsilbigen *ium*, die Neutra auf *e*, *al*, *ar* und die Adjektiva *i*, *ium*, *ia*“. — Auch vermag ich keinen Fortschritt zu erkennen in der Behandlung der dritten Grundform der sog. unregelmäfsigen Verba. Meistens findet man nämlich das Part. Perf. Pass. angegeben; wo dies aber in der Maskulinform nicht möglich ist, ist statt dessen entweder eine Form mit *esse* (z. B. *nocitum est*) oder das Part. Fut. angeführt. Diese Verschiedenheit erschwert aber dem Schüler das Einprägen aufserordentlich, und ich halte es für das Beste, zu der alten Methode zurückzukehren und in allen Fällen, wo die 3. Grundform sei es in passiven Perfekt- oder in aktiven Futurformen vorkommt, das Supinum lernen zu lassen, gleichviel ob es selbst nachweisbar ist oder nicht. — In der Syntax ist sehr breit und z. T. unrichtig die Kongruenz des Prädikats bei mehreren Subjekten behandelt. Man lehre: „Das gemeinschaftliche Prädikat richtet sich nach dem nächststehenden Subjekt, besonders wenn die Subjekte Abstrakta sind, das Prädikat zwischen sich haben oder durch korrespondierende Konjunktionen verbunden sind; sonst steht es im Plural“. — Die Verba *iuvo* etc., *persuadeo* etc. und die Adjektiva begierig u. s. w. wird sich der Schüler ohne die Unterstützung einer rhythmischen Regel schwer merken. — Um die Prädikatsbestimmungen beim Infinitiv in den richtigen Kasus zu setzen, sollte man nicht zwischen Subjekts- und Objektsinfinitiv unterscheiden lassen, was leicht zu Verwechselungen führt, sondern mit Harre lehren: „Die Prädikats-

bestimmungen stehen im Akkusativ; im Nominativ nur, wenn sie sich auf einen Nominativ beziehen". — Unzweckmäfsig ist es, die drei Infinitive so zu unterscheiden, dafs man sagt, der Inf. Präs. bezeichne die Gleichzeitigkeit, der Inf. Perf. die Vollendung, der Inf. Fut. werde in seiner Zeitstufe durch das regierende Tempus bestimmt. Warum heifst es nicht einfach: „Der Inf. Präs. bezeichnet gleichzeitige, der Inf. Perf. vorzeitige, der Inf. Fut. nachzeitige Handlungen"? — Noch weniger behagt mir freilich die Bestimmung der Tempora in indik. Nebensätzen. Der Verf. bestimmt nämlich, wie es ja auch in den meisten anderen Grammatiken geschieht, das Tempus des Nebensatzes nach dem Tempus des Hauptsatzes. Ich bin aber der Meinung, dafs dies weder wissenschaftlich zu rechtfertigen noch praktisch ist. Nach meinen Erfahrungen operiert der Schüler viel sicherer, wenn er gewöhnt wird, nach der Zeitstufe und nach dem Zeitverhältnisse der untergeordneten Handlung zu fragen und je nach Beantwortung dieser Fragen den Ind. Präs. bez. Perf., Impf. bez. Plqpf., Fut. I bez. Fut. II zu setzen. Als Ausnahmen hat er sich nur *dum* c. ind. praes. und *postquam*, *ubi* etc. c. ind. perf. zu merken. — Ebenso ist die Darstellung der cons. temporum zu breit. Man lasse in konj. Nebensätzen den Schüler nach dem regierenden Verbum und nach dem Zeitverhältnis fragen und wiederum, je nach der Beantwortung dieser Fragen, den Konj. Präs. bez. Perf., Impf. bez. Plqpf., *-urus sim* bez. *-urus essem* setzen. Als Ausnahmen mufs er merken die Folgesätze (dasselbe Tempus wie im Deutschen!) und die Final- und Furchtsätze (Nachzeitigkeit = Gleichzeitigkeit!). — Auch die Regeln über den Gebrauch des Imperativs bez. Konjunktivs in Geboten und Verboten sind nicht einfach und korrekt genug. Es sollte heifsen: „In Geboten und Verboten braucht man den Konj., bei der 2. Person aber in Geboten den Imperativ, bei Verboten *noli* c. inf. (oder *ne* c. coni. perf.). Statt des Imp. Präs. steht der Imp. Fut. im Anschlufs an einen futurischen Ausdruck und bei nachdrücklichen Geboten." — Nicht glücklich ist ferner die Bestimmung der drei Bedingungsfälle (mit dem Ausdruck der Bestimmtheit, zur Bezeichnung einer unbestimmten Annahme, als nicht wirklich angenommen). Deutlicher ist: „Beim realen Falle wird die Handlung als wirklich angenommen, beim potentialen als möglich oder als nur gedacht hingestellt, beim irrealen als nicht wirklich bezeichnet". — Unrichtig oder wenigstens ungewöhnlich sind endlich die Konstruktionen *nomen dare alicui Gaio* und *Gaium*, *proprius* und *sacer* c. dat., *reminisci* = *meminisse*, *admoneo* c. gen., *exempla opus sunt*, *liberare a re*, der unbeschränkte Gebrauch des coni. pot., *non recuso* c. inf., *futurum fuisse ut*.

Indem ich die vorstehenden Bemerkungen dem Verf. zur Erwägung unterbreite, spreche ich die Hoffnung aus, dafs er bald in die Lage kommen möge, in einer neuen Auflage sein wertvolles Buch noch mehr zu vervollkommnen.

Mülheim a. d. Ruhr. H. Fritzsche.

J. Lattmann, Lateinisches Elementarbuch für Sexta. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprechts Verlag, 1891. 112 S. 1 M, geb. 1,30 M.

Das lateinische Elementarbuch für Sexta von J. Lattmann ist nun in 6. Auflage erschienen. Wenn dieses Elementarbuch schon in seiner ersten Gestaltung zu den besten Büchern gehörte, welche wir unseren Schülern in die Hände geben konnten, so hat es sich der unermüdliche Verf. mit jeder neuen Auflage angelegen sein lassen, daran im einzelnen zu bessern, etwa gemachte Ausstellungen zu berücksichtigen und vor allem die von ihm vertretene Methode einer Kombination des induktiven und deduktiven Verfahrens beim Unterrichte immer entschiedener und berechneter durchzuführen. Dabei hat die Induktion einen immer breiteren Boden gewonnen. Die früher anhangsweise beigefügten und nur teilweise in dem fortschreitenden Gange des Elementarbuches berücksichtigten Fabeln sind in den Zusammenhang desselben eingerückt und werden ausgiebig für die Gewinnung der Formen ausgenutzt. Dies geschieht in wohl überlegter Folge und ohne Überspannung der einem Sextaner zugemessenen Kraft. Eine besonders dankenswerte Gabe begleitet aber diese neue Auflage in Gestalt einer besonders gehefteten Vorrede für den Lehrer, die auf Verlangen von der Verlagsbuchhandlung unentgeltlich geliefert wird, mit dem Titel: Methodische Anleitung zu der 6. Auflage des Lateinischen Elementarbuchs für Sexta von J. Lattmann 1891. 16 S. Diese Anleitung schliefst sich den einzelnen Nummern des Elementarbuches an und dürfte es selbst einem noch ganz unerfahrenen Lehrer unmöglich machen, in der Behandlung des Unterrichtstoffes fehlzugehen. Eine Anzahl der vortrefflichen praktischen Winke von allgemeinerer Bedeutung will ich herausheben. — Eine fremde Sprache soll zunächst durch das Ohr gelernt werden. Es soll daher wenigstens im Anfange kein Wort zu lernen aufgegeben werden, das der Lehrer nicht bei geschlossenen Büchern vorgesprochen hat. Das Mittel der Apperception ist möglichst viel anzuwenden. Daher geht L. von lateinischen Wörtern aus, welche die Schüler aus der Muttersprache und dem Unterrichte wissen können. Aber auch das Schriftbild ist immer zugleich fest einzuprägen. Die Schüler haben deshalb die Vokabeln sofort aufzuschreiben und dann zu Hause mit dem Drucke zu vergleichen, die Fehler zu verbessern und am Rande anzustreichen; der Lehrer kontrolliert hinterher. Dabei mufs der deutsche Unterricht dem lateinischen möglichst parallel gehen, um ihn bei dem Deklinieren, Konjugieren, der Lehre vom nominalen Prädikate, vom Objekte und Subjekte u. s. w. gehörig zu unterstützen. L. weist ferner auf die Wichtigkeit des Chorsprechens namentlich für eine richtige Aussprache hin. ‚Der Unterricht mufs immer in den drei Stufen hören, lesen, schreiben fortschreiten, und zwar soll das Lernen hauptsächlich durch das Hören geschehn, Lesen und Schreiben das Gelernte befestigen und üben.' Auch

die Fabeln sollen in der Schule durch Vorsprechen und Nachsprechen so weit eingelernt werden, dafs für das Haus nur Wiederholung und ,Einübung in den Mund' aufzugeben ist. Der Lehrer soll dabei aus dem Kopfe vorsprechen und überhaupt den Eindruck machen, dafs er die fremde Sprache spricht. Kleine Übungen im Sprechen lassen sich leicht schon an die erste Fabel, die in No. 19 kommt, anknüpfen. Das ,judiciöse Lernen' soll im Schulunterrichte systematisch durchgeführt werden. An der Wandtafel haben die Schüler die Demonstrationen des Lehrers, mit denen er die Formenbildungen erklärt, nachzumachen. ,Die Bildungsgesetze und ihre praktische Ausführung sind förmlich einzuexercieren'. Hierzu möchte ich mir aber die Bemerkung erlauben, dafs höher als die Kenntnis der Bildungsgesetze für den Sextaner die Kenntnis der fertigen Formen steht, und dafs die Gefahr nahe liegt, dafs ein Lehrer allzulange sich mit der Einprägung des allgemeinen Gerüstes der Bildungsgesetze aufhält und die Schüler erst langsam die Formen darnach bilden. Dafs den Schülern die fertigen Formen geläufig sind, mufs als das oberste Ziel im Auge behalten werden. Doch daran hindert ja das Elementarbuch L.s nicht. — Erst von No. 28 an beginnen die deutschen Übungssätze; bis dahin sollen sie durch ,Schreibübungen' ersetzt werden. Die schriftlichen Arbeiten sind nur kurz zu machen; dagegen verlange man sie um so strenger fehlerfrei. L. glaubt, es werde genügen, in der Regel nur in der Klasse schreiben zu lassen, da die reichlichen Lernaufgaben der Vokabeln und der Fabeln genug häusliche Arbeit verlangten. Doch halte ich das regelmäfsige Anfertigen von kleinen häuslichen Übersetzungen für die Disciplin des Unterrichts für wertvoll. Die Schüler pflegen auch erst in Sexta am Latein das rechte Arbeiten zu lernen. — Von No. 34 an werden durch Induktion zunächst die Possessivpronomina, No. 35 das nominale Prädikat, No. 36 die Konjugation von *esse*, No. 38 die 2. Konjugation u. s. w. gewonnen, wozu L. ausführliche Anweisung erteilt. Für eine fortwährende Repetition der erlernten Vokabeln und Formen wird, abgesehen von der Wiederholung derselben in den Übungssätzen, in besondern Repetitionsnummern gesorgt. Es soll zu jedem der z. B. No. 39 aufgezählten Worte auch der Satz angesagt werden, in dem es vorkommt, ,um das sprachliche Material, aus dem heraus der Unterricht sich aufbauen soll, präsent zu halten'. Diese Punkte werden genügen, um eine Vorstellung von der Art und dem Werte dieser ,Methodischen Anleitung' zu geben.

In der Anordnung des zur Behandlung kommenden Stoffes der Formenlehre hat L. keine wesentliche Änderung gegen die ersten Auflagen eintreten lassen. Es empfiehlt sich aber durchaus, die 4. Konjugation, wie es schon mehrfach geschieht, vor der 3. Konjugation zu behandeln und die Verba der 3. Konjugation

auf *io* zum Übergange zu benutzen. Nicht praktisch ist es ferner in Sexta nur vorläufig eine Reihe der Ausnahmen auf *is* lernen zu lassen und in Quinta die fehlenden nachzuholen. Es ist besser einfürallemal eine Reimregel lernen zu lassen, die nicht umgelernt zu werden braucht. Einige Wörter mehr lernt der Sextaner leicht.

Es ist aufserordentlich erfreulich, dafs sich L. nicht durch die Mode hat irre machen lassen und nicht die Einzelsätze verbannt hat. Die von ihm zahlreich genug — es sind ihrer 28 — verwendeten Fabeln reichen durchaus hin, den Schülern auch die fremde Sprache in gröfserem Zusammenhange vorzuführen. Wie eine Prämie auf ihren Fleifs und ihre weiteren Fortschritte winken ihnen die munteren Erzählungen schon von ferne, die sie mit Lust auswendig lernen, gern vortragen und die daran geknüpften lateinischen Fragen wetteifernd beantworten. Für die sichere Einübung der Formen und Vokabeln, später ebenso der Kasuslehre, sind Einzelsätze auch im Übungsbuche unerläfslich. Ich will hier nicht widerlegen, was man dagegen vorgebracht hat. Der Weg durch die Einzelsätze, welche eine möglichst grofse Anzahl von Beispielen den Schülern vor Augen stellen, ist thatsächlich der sicherere. An unserem Gymnasium ist die Erfahrung gemacht worden, dafs mit L.s Übungsbüchern eine gröfsere Sicherheit in den Formen erreicht worden ist als mit den so geschickt gearbeiteten Übungsbüchern von Meurer, deren eigentümliche Vorzüge ich sonst nicht verkenne. Freilich an den Inhalt der Einzelsätze müssen wir immer noch gröfsere Anforderungen stellen, als L. für nötig hält. Einige unpassende Sätze sollten beseitigt werden, z. B. *hircus devorat herbas horti, silvae dant aquam campis et agris*, „wir werden die grofsen Zähne des Drachen sehen“. Auch für diese kleinen Sätze könnten die lateinischen Schriftsteller selbst ausgebeutet, und es könnte dadurch erreicht werden, dafs besser ihre charakteristische Bedeutung und die Verbindungen, die sie in der lateinischen Sprache selbst eingehen, hervorträte. L. selbst ist nicht gleichgültig gegen den Inhalt der Einzelsätze und verlangt mit Recht, dafs der Lehrer sich überzeugen soll, ob der Inhalt der Sätze verstanden ist, um ihn nötigenfalls zu erklären. Wenn aber der Lehrer an dem Inhalte Kritik üben mufs, so ist das nicht gut. Dagegen billige ich durchaus einen Scherz wie *muscae sedebant in naso pueri*, denn eine kleine Heiterkeit erfrischt.

Um eine richtigere Aussprache der Vokale zu sichern, sind, wie schon in den vorhergehenden Auflagen, die langen Vokale durch einen Strich gekennzeichnet. Es ist wohl nur Versehen, wenn gleich in der ersten Nummer, wo den Schülern auch die abweichende Aussprache des Lateinischen an Wörtern, die in unserer Muttersprache vorkommen, gezeigt werden soll, das Längezeichen über dem anlautenden Vokal von *Africa* und

Italia weggelassen worden ist. Gerade diese Bezeichnung ist für manche Gegenden unseres Vaterlandes nötig. Hat doch die von Jugend auf geübte falsche Aussprache des Anlauts von *Afrika* einmal einen sehr verdienten Philologen zu einer falschen Konjektur verleitet. Wenn *pūllus*, das allerdings aus *puellus* entstanden sein wird, mit langer Stammsilbe geschrieben ist, so halte ich diese Aussprache für phonetisch unmöglich. Doch führt uns dies auf die Aussprache der Konsonanten im Lateinischen. Sie liegt noch im Argen. Allmählich hat sich erst eine richtigere Aussprache der Vokale vollzogen. Erst begnügte man sich, die Quantität der Vokale der Endsilben in den Formen der Deklination uud Konjugation richtig zu sprechen, darauf folgten die Vokale vor einfacher Konsonanz, nun vor mehrfacher Konsonanz. Aber viel wichtiger als das letztere wäre doch die richtige Aussprache der gelängten Konsonanten und angehaltenen Verschlufslaute, so wie wir sie im Italienischen richtig aussprechen hören. Die Orthographie der Schüler würde den gröfsten Nutzen daraus ziehen, eine falsche Accentuierung würde geradezu unmöglich gemacht und die Schüler würden merken, dafs das *ll* in *pullus* und *ancilla* nicht wie in der deutschen Schrift mit einem einfachen *l* gleichlautet. Ich kann mich hierüber an dieser Stelle nicht weiter verbreiten, aber ich halte diesen Punkt für wichtiger und weniger unsicher als die Frage, ob wir noch fernerhin *ti* vor einem Vokale wie *zi*, oder *c* durchweg wie *k* aussprechen sollen. Hier stimmt die Aussprache der betreffenden Wörter in den romanischen Sprachen doch wenigstens zu unserer herkömmlichen Aussprache, dafs wir dagegen die sogenannten Doppelkonsonanten falsch aussprechen, zeigen jene uns handgreiflich.

Aber diese Fragen haben ja mit der Einrichtung des von uns besprochenen trefflichen Übungsbuches nichts zu thun. In dem geschlossenen Lehrgange der Lattmannschen Übungsbücher für Sexta bis Obertertia nimmt dieses Elementarbuch den ersten Platz und hinsichtlich seiner praktischen Einrichtung auch den ersten Rang ein, und wer dasselbe an der Hand der ‚Methodischen Anleitung' durchmacht, darf eines guten Erfolges gewifs sein. Ich stehe daher nicht an, die letzten Worte, mit denen L. seine „Methodische Anleitung" schliefst, zu unterschreiben: „Man wird, hoffe ich, erkennen, dafs, wenn es unsere Aufgabe sein soll, den Schüler möglichst in den Unterrichtsstunden selbst lernen zu lassen, die vorgezeichneten Wege am meisten geeignet sind, nicht nur gute Erfolge zu erzielen, sondern auch die Lust an dem altsprachlichen Unterrichte zu beleben und seine allgemeinere Wertschätzung zu fördern."

Gera. Richard Büttner.

———————

W. Oehler, G. Schubert, K. Sturmhoefel, Übungsbuch für den grammatischen Unterricht im Lateinischen. Dritter Teil, für Quarta, mit einem Wörterverzeichnis. Leipzig, B. G. Teubner, 1991. VII u. 170 S. 8. 1,60 M.

Der umfangreiche Teil enthält, von den Vorbemerkungen zu einigen Kapiteln abgesehen, fast 150 Seiten Übungsstoff, dahinter zwölf Regeln meist stilistischen Inhalts und ein Wörterverzeichnis nebst einer Zusammenstellung von 67 Redensarten. Lateinische Sätze werden mit Recht nur in beschränkter Zahl gegeben. Mit der Auswahl der Regeln, die zur Einübung kommen, wird man einverstanden sein; ebenso mit der Reihenfolge, in welcher sie behandelt werden. Doch dürfte es sich empfehlen, die Sätze mit doppeltem Nominativ nicht von den Übungen über den doppelten Accusativ zu trennen und den Genitiv, wenn auch hinter andere Kasus, so doch nicht ganz an das Ende des Buches zu verweisen. Einige Einzelheiten sind noch zu entfernen, so S. 3 *evasit* mit doppeltem Nom. (nicht bei Nepos und Caesar, auch bei Cicero nicht häufig) und *timeo ut* (verhältnismäfsig selten und nicht bei Nepos). Wenn *quin* mit Recht nur in der Redensart *non dubito quin* zur Einübung gelangt, so hätten auch den Gegenstandssätzen mit *ut* (S. 91—93) ausdrücklich nur einzelne Redensarten wie *accidit* oder *factum est ut*, *efficio ut*, *peto ut*, *id ago ut* zu Grunde gelegt werden sollen.

Zusammenhängende Stücke finden sich zwar am Schlufs der allermeisten Abschnitte, aber gegen die unverhältnismäfsig grofse Zahl von Einzelsätzen, die inhaltlich in gar keiner Berührung zu einander stehen, treten sie doch ganz zurück. Mindestens hätten mit der fortschreitenden Zahl der durchgenommenen Regeln auch die zusammenhängenden Übungen häufiger werden müssen.

Hier und da läfst die Latinität zu wünschen übrig (vgl. die Bemerkungen zu den ersten Teilen in dieser Zeitschrift 1891 S. 122). „Man liest bei Virgil" S. 2 u. s. soll offenbar mit dem ungewöhnlichen *legimus* oder mit *legitur* wiedergegeben werden (vgl. Haacke Stil.[3] 262). S. 28 steht *Sallustio teste Catilinae semper omnia cariora fuerunt quam decus atque pudicitia* (vgl. Haacke a. O. 308). S. 135 ist der Satz *Pygmalio .. avunculum suum sine respectu pietatis occidit* ohne weiteres aus Justin XVIII 4 übernommen, statt *sine respectu p.* zu streichen oder durch *neglecta pietate* zu ersetzen.

Nachträglich sei bemerkt, dafs zu den Übungsbüchern für Sexta und Quinta ein alphabetisches Wörterverzeichnis von denselben Verfassern erschienen ist (81 Seiten). Bedenklich bleibt, wenigstens bei den Verben *io*, die Bezeichnung der Konjugation durch die vom Herkommen abweichende Zahl. Statt z. B. *cupio, ivi, itum* 4., *morior, mortuus sum* 4., *metior, mensus sum* 3. zu setzen, dürfte es sich doch gewifs empfehlen den Infinitiv hinzuzufügen.

Weifsenburg im Elsafs. Paul Harre.

P. D. Ch. Hennings, Elementarbuch zu der lateinischen Grammatik von Ellendt-Seyffert. Fünfte Abteilung. Für die Sekunda. Das Leben Alexanders des Grofsen (bis 327). Halle a. S., Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 1891. VI u. 244 S. 8. 1,50 M.

Der vorliegenden Fortsetzung des lateinischen Elementarbuches zu Ellendt-Seyfferts Grammatik ist die 34. Auflage von M. A. Seyffert und W. Fries zu Grunde gelegt. Anfangs sind die Hinweisungen auf die §§ derselben häufiger gegeben als später. Um zusammenhängendes Material für die Übungsstücke zu gewinnen, welches auch selbständigen Wert hätte, ist eine der denkwürdigsten Lebensgeschichten in ihrer interessanteren ersten Hälfte bearbeitet. Benutzt sind aufser den alten Quellen, namentlich Arrian und Curtius, auch die neueren Darstellungen von Droysen, Grote (Süpfle in seinen Übersetzungsbüchern), in Bezug auf Aristoteles auch Zeller.

Der Übersetzungsstoff ist somit in freiester Weise zusammengestellt, ohne jeden Anschlufs an die Klassenlektüre. Dafs diese Anlehnung infolge der reformierten Lehrpläne vom 31. März 1882 mehr und mehr geboten und durch die seither gewonnene Erfahrung als die zweckmäfsigste Art der Einübung des grammatischen Pensums befunden worden ist, dürfte wohl einem Widerspruch nicht mehr begegnen. Und diese Betonung der Lektüre als Mittelpunkt des gesamten fremdsprachlichen Unterrichtes soll nach den Reformen, die seit Ostern d. J. dem Unterricht zu Grunde gelegt sind, noch stärkeren Nachdruck finden. Die verminderte Stundenzahl verlangt ja für den lateinischen Unterricht, ganz besonders in Sekunda, schon jetzt die straffste Konzentration um die Lektüre; was ist also folgerichtiger, als dafs die Stoffe zur Einübung der Grammatik ebenda entnommen werden, von wo dieselbe Zweck und Umfang herleitet? Die Klassenlektüre bietet zudem so reichliches Material zu Stilübungen, sei es in Form engster Anschliefsung der fremdsprachlichen Übertragung, sei es auf dem Wege freier Ausnutzung des phraseologischen Wortschatzes, dafs es unnötig ist, nach Stoffen zu suchen, die mit ihr in keinem oder nur sehr losem Zusammenhange stehen.

Von diesem Gesichtspunkte aus bedaure ich, dafs der Verfasser des Elementarbuches seine Übungsstücke nicht aus der reichen Fundgrube der Klassenlektüre genommen hat. Die vorliegende Probe seiner Gewandtheit in der Zusammenstellung des Übungsstoffes liefert den Beweis, dafs ihm dies ebenso gelungen wäre, wie die unleugbar sehr geschickten Darstellungen aus dem Leben des grofsen Mazedonierkönigs. Inhaltlich fesselnd, in Form und Sprache gewandt und fliefsend, sind dieselben so eingehend und erschöpfend durchgeführt, dafs sie nicht weniger historischer Belehrung als grammatischer Übung dienen. Vielleicht würden die Erzählungen gewinnen, wenn die 243 Stücke nicht in fort-

laufender Reihenfolge gezählt, sondern in mehr übersichtlicher Zusammenstellung nach Abschnitten geordnet wären, für welche die Einteilungsgründe sich aus dem Stoffe von selbst ergeben.

Überall erkennt man deutlich das Bemühen des Verfassers, jede Vergewaltigung der Muttersprache, wie man sie leider noch vielfach in den gebräuchlichsten Übungsbüchern findet, auf das strengste zu meiden. Wenn ihm dies an den nachstehend angeführten Stellen trotzdem nicht gelungen ist, so soll das die Anerkennung seines Strebens nicht schmälern. Undeutsch sind die Wendungen und Ausdrücke: „über die ganze Erziehung war ... gesetzt" (S. 2); „was jener bitten würde" (S. 33); „an etwas ermahnen" (S. 35); „im Angesichte der Seinen" (S. 63, ähnlich S. 74); „mit ungeheuren Truppen" (S. 71); „N. hatte ein Regiment unter die Füfse getreten" (S. 76); „dem Gedächtnis ist überliefert worden" (S. 79, 86, 107); „in Beziehung auf Erde und Himmel ist da Mangel an Wasser" (S. 101); „von Wunden durchbohrt" (S. 144); „die Soldaten zelteten" (S. 174). Auch die überaus schleppende und verschlungene Satzbildung in XI — „Was endlich ... fragte" —, die nicht weniger als 15 Zeilen einnimmt, trägt dem Lateinischen zu weitgehende Rücksicht.

Für die ausschliefsliche Anlehnung des Elementarbuches an die Grammatik von Ellendt-Seyffert, wie sie dem Verfasser beliebt hat, vermag ich einen zwingenden Grund nicht zu finden, um so weniger, als die Reihenfolge der Übungsstücke sich an den systematischen Aufbau des Syntax durchaus nicht anschliefst. Diese Berücksichtigung einer einzigen Grammatik wird dem Elementarbuche an manchen Anstalten vielleicht den Eingang von vornherein verschliefsen, da man dem Titel gemäfs die engste Beziehung beider Bücher zu einander voraussetzen wird. Und doch läfst sich das Elementarbuch ohne Schwierigkeit neben jeder anderen Grammatik in Gebrauch nehmen, zumal da von den Hinweisungen auf Ellendt-Seyffert ein grofser Teil ganz überflüssig ist; so der (zum Teil wiederholte) Hinweis auf den Gebrauch von *et* bei Aufzählungen, auf die Konstruktion mit *iubere*, *ut*, *ne*, *quin*, mit dem Partizip u. v. a. Sicher wird jeder Sekundaner staunen, wenn er beim Nachschlagen der angegebenen §§ in den meisten Fällen auf Regeln stöfst, die ihm längst geläufig sein müssen.

Auch an dem beigefügten Vokabularium ist einiges auszusetzen. Auch hier ist manches entbehrlich, z. B. S. 220 „unter diesen Umständen"; S. 229 „sich begnügen"; S. 233 „einerseits —andererseits". Die wenigen synonymischen Unterscheidungen (für Sekunda viel zu kärglich bemessen) sind meist so unbestimmt, dafs sie dem Schüler unmöglich verständlich sein können. Z. B. „*putare* ist ein Meinen nach eigenem Dafürhalten, *arbitrari* ermessen, ... *existimare* erachten"; ferner: „Verderben: *pestilentia* die Pest selbst; *pestis* (*pernicies* hängt mit *necare* zusammen)"

u. a.; bei „landen“ fehlt *exponere*, das später allerdings in andrer Verbindung angegeben wird. Dafs ein Sekundaner „am folgenden Morgen“ jemals durch *mane sequenti* (!) übersetzen könnte, habe ich nach meiner bisherigen Praxis nicht für möglich gehalten; es mufs aber wohl schon vorgekommen sein, da zweimal (in einer Fufsnote und im Anhang) unter Angabe von *postridie mane* davor gewarnt wird. Die Übertragung von „zurückgehen hinter“ (S. 202) durch *inferiorem esse alicui* st. *aliquo* ist wohl nur ein Versehen.

Den im Vorwort angeführten Berichtigungen sind noch beizufügen: Nr. LXVI (S. 54) Gordium (st. Gardium); Nr. LXXVIII (S. 63) Fufsnote 12 *liquidus* (st. *limpidus*); Nr. CXXXVI (S. 109) vornehmlich (st. vornämlich); Nr. CLXXXIV (S. 148) Verluste (st. Verlüste); Nr. CCVII (S. 170) dasselbe (st. dassebe); S. 219 *collaudare* (st. *collandare*); S. 244 *Troia, ae* (st. *Troiae, ae*).

Meine Beurteilung des Elementarbuches sei dahin zusammengefafst, dafs dasselbe, von den nebensächlichen Ausstellungen abgesehen, ein nach Inhalt und Form brauchbares Hülfsmittel des lateinischen Unterrichtes in Sekunda bietet, sofern man von der Forderung des Anschlusses der Stilübungen an die Klassenlektüre absehen will.

Euskirchen. P. Doetsch.

Friedrich Aly, Cicero, sein Leben und seine Schriften. Berlin, Gaertners Verlagsbuchhandlung (H. Heyfelder), 1891. 194 S. 8. 3,60 M.

Das geschmackvoll ausgestattete Buch gehört zu den erfreulichsten Erscheinungen unter den populären Schriften aus dem Gebiete der Altertumswissenschaft. Zunächst ist die Absicht zu loben, in der das Buch geschrieben worden ist. Der Verf. will dem Zerrbilde, dafs Drumann „von dem gröfsten Stilisten Roms“ als einer „gefallenen Gröfse“ entworfen hat, ein neues „sine ira et studio“ gezeichnetes Lebensbild des merkwürdigen Mannes gegenüberstellen. Nebenher verfolgt das Buch die Absicht, „die zentrale Stellung der lateinischen Studien im Lehrplan zu stützen. Das Latein mufs und wird das Rückgrat unsererer Gymnasien bleiben und Cicero der Mittelpunkt der lateinischen Lektüre“ (S. VI). Es ist mir nicht zweifelhaft, dafs Aly seine Absicht, Ciceros dominierende Stellung in der lateinischen Schullektüre zu rechtfertigen, im wesentlichen erreicht hat. Es war in der That hohe Zeit, dafs der im Anschlufs an moderne Umsturzpläne in der Schulfrage sich breit machenden Ciceroverachtung endlich einmal gründlich begegnet wurde. Aus der geschickt disponierten, glatt und klar geschriebenen, bei aller Wärme für den Stoff doch ungeschminkten Darlegung Alys steigt das Bild eines der gröfsten Lehrmeister, den die Menschheit gehabt hat, in alter Würde und Anmut herauf, frei von den falschen Flecken, die ihm die kleinliche Silbenstecherei und böswillige Hyperkritik eines Drumann, noch mehr aber das falsche Be-

streben Mommsens, Cicero durchaus nach der Schablone eines modernen Parteimannes zu messen, aufgeheftet haben. Deshalb ist das Buch allen denen, die in Fragen der Gymnasialreform ein Urteil abgeben wollen oder abgeben müssen, auf das angelegentlichste zu unbefangener Lektüre zu empfehlen. Indes das Buch gehört doch nur nebenher zur Schulfrage. Die Hauptabsicht des Verfassers war doch, unserer deutschen studierenden Jugend und weiteren Kreisen ein neues, packendes Lebensbild des vielgeschmähten M. Tullius zu zeichnen. Die Hauptaufgabe des Buches scheint mir der Verfasser — abgesehen von einigen Flüchtigkeiten — im grofsen und ganzen recht gut gelöst zu haben. Der Stoff ist sorgfältig gegliedert. Mit grofsem Geschick hat der Verfasser die allgemeinen Umrisse der Zeitverhältnisse entworfen, von denen sich Ciceros reine Gestalt vorteilhaft abhebt, mit nicht minderem Geschick hat er im Anschlufs an einzelne Notizen Ciceros und an die „Wanderjahre“ des unvergefslichen Gregorovius manchen Partieen seiner Erzählung ein gewisses Lokalkolorit verliehen. Seine Erzählung kommt von Herzen und geht zu Herzen, die erschütternde Tragik in Ciceros Schicksalen kommt wirksam zum Ausdruck, die Lektüre des ganzen Buches mit Einschlufs der Zeugnisse und Urteile der Alten über Cicero ist spannend und fesselnd von Anfang bis zu Ende. Wir müssen also Aly das Lob zuerkennen, dafs er eine Weise das Altertum anzuschauen und darzustellen mit Geschick auf seinen Stoff übertragen hat, die leider in Deutschland noch wenig verbreitet ist, jenseits der Vogesen aber längst mit besondererer Kunst, und zwar in Bezug auf Cicero von niemandem fesselnder und interessanter geübt worden ist als von Gaston Boissier in seinem bekannten Buche „Cicéron et ses amis.“

Schliefslich mufs ich noch ein Wort über das besprochene Buch im Verhältnis zur wissenschaftlichen Forschung hinzufügen. Sonst könnte leicht die Ansicht entstehen, dafs es auch eine wissenschaftliche Abrechnung mit Drumann und Mommsen über Cicero enthielte. Dafs eine solche in der klassischen Altertumswissenschaft längst vermifst wird, kann kaum jemand leugnen. Denn wenn auch die Drumannschen Anschauungen längst durchbrochen worden sind, z. B. durch das breit angelegte und wohl deshalb unvollendete Werk Brückners „Leben des Cicero I. B. Göttingen 1852“, ferner durch L. Langes quellenmäfsige Darstellung im III. Bande der „Römischen Altertümer“, in neuerer Zeit durch H. Nissen in Sybels Hist. Zeitschr. Bd. XLVI S. 86, durch mehrerere Aufsätze des Unterzeichneten u. s. w., so fehlt es uns doch noch an einer selbständigen, umfassenden Neubearbeitung der Geschichte Ciceros und seiner Zeit, die auf einer von Drumann unabhängigen Sammlung und Sichtung der Quellen beruhen müfste. Diese Aufgabe der Wissenschaft hat natürlich Aly nicht gelöst und nach der ganzen Anlage und dem Umfang seines Buches gar nicht lösen können, denn dazu bedarf es vor allem einer neuen,

selbständigen Ordnung und Durchforschung der verschiedenen unter Ciceros Namen überlieferten Briefsammlungen. Diese Grundlage hat schon Boissier seinem sonst so trefflichen Buche aus leicht begreiflichen Gründen nicht gegeben, sie fehlt auch bei Aly. Deshalb finden sich in dem Buche zahlreiche chronologische und historische Irrtümer, für die aber der Verfasser nicht allein verantwortlich zu machen ist, weil sie sich auch sonst in der historischen Litteratur über Cicero finden; deshalb ist es z. B. dem Verfasser nicht gelungen, den roten Faden aufzufinden, der uns das staatsmännische Wesen und Wirken Ciceros verständlich macht. Aber diese Mängel im einzelnen lassen doch dem Buche seinen Wert als populäres Werk. Es ist und bleibt eine anregende und fesselnde Lektüre für jedermann, der sich vom Leben und Wesen des grofsen Arpinaten einen Begriff schaffen will; der Gymnasiallehrer wird vielfach in dem Buche beherzigenswerte Gesichtspunkte für eine objektive und besonnene Würdigung Ciceros vor seinen Schülern finden. Vor allem aber möchten wir das Buch in der Hand unserer lernenden und studierenden Jugend wissen, der die liebevolle Versenkung in die Hoheit eines antiken Charakters gerade in unserer Zeit so not thut.

Meifsen. Otto Eduard Schmidt.

---

1) **Rudolf Menge, Troia und die Troas nach eigener Anschauung geschildert.** Mit 28 Abbildungen, 2 Karten und 1 Plan. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1891. VI u. 82 S. 1,50 M. (Gymnasial-Bibliothek, herausgegeben von C. Pohlmey und H. Hoffmann, 1. Heft.)

Über Anlafs und Zweck der neu begründeten Gymnasialbibliothek, die durch Menges Troia eröffnet wird, giebt der Umschlag der Hefte Auskunft. Sie will einer tieferen Erfassung besonders der realen Seite des klassischen Altertums dienen; die häusliche Lektüre der Schüler soll bei der in Zukunft verringerten Stundenzahl mithelfen, eine vielseitige Anschauung der antiken Kultur zu vermitteln. Die Hefte enthalten also „Lebensabrisse und Charakteristiken der wichtigsten Schriftsteller und sonstiger hervorragender Persönlichkeiten, Topographieen der bedeutendsten Stätten des Altertums, Schilderungen aus dem Privat- und Staatsleben der antiken Völker“ u. s. f. Der Umfang der Hefte wird je 3—6 Bogen betragen und der Preis dementsprechend 0,60 bis 1,20 M sein. Zunächst sind 13 Hefte in Vorbereitung, und bewährte Männer haben sich zur Mitarbeit bereit finden lassen. Der Fortgang des Unternehmens soll von der Aufnahme abhängen.

Und diese, setze ich hinzu, wird von der Angemessenheit des Dargebotenen abhängen; diese Angemessenheit aber zu beurteilen, ist nicht so leicht als man denken möchte. Wesentlich für die freie Privatlektüre der Schüler sind die Hefte da. Demnach sitzen die entscheidenden Kritiker auf den Bänken der

Prima und Sekunda. Wenn die Gymnasialbibliothek ihre Herzen nicht gewinnt, so helfen ihr alle Lobpreisungen nicht, so stehen die Bücher zwecklos in den Schränken der Klassenbibliothek. Ich sehe es also als meine Aufgabe an, ihre Angemessenheit für diesen Zweck ins Auge zu fassen. Sie müssen versuchen, die Schüler mit sich fortzureifsen, zu erwärmen; sie müssen sich hüten vor toten Stoffmassen und trockener Abstraktion; sie müssen danach trachten, an das heimische und vaterländische Wesen anzuknüpfen. Blofse „klare Darstellung, edle Sprache und lebensvolle Auffassung des Gegenstandes", was der „Prospekt" verspricht, genügen doch nicht. — Bei der jetzigen und künftigen Beschaffenheit unserer Gymnasien ist übrigens die Berechtigung des Titels „Gymnasial-Bibliothek" für eine Sammlung, die nur Abhandlungen aus dem Gebiete des klassischen Altertums bringen soll, nicht zu erweisen.

Menges Schilderung von Troia und der Troas beginnt die Sammlung in höchst dankenswerter Weise; sie wird, hoffe ich, in ihren Hauptteilen auch die Teilnahme der Schüler leicht erringen. Überall tritt uns in ihr anschaulich das persönliche Erlebnis des Verfassers entgegen, wir begleiten ihn auf seinen Fahrten im türkischen Dampfer, auf türkischem Wagen, zu Pferde und zu Fufs. Wir sehen ihn (S. 22), mit Schliemanns Familie im Freien bei der Mahlzeit vereint, spüren, weshalb Homer Ilios die windige nennt; wir durchwandern mit ihm zu Fufs das ganze Schlachtfeld, wobei er in den Sümpfen am Zusammenflufs des Simoeis und Skamander fast von einer Schlange gebissen wird (S. 28); auf der Höhe von Hissarlik sitzend, liest er im Angesicht des Schlachtfeldes die Ilias durch, um zu prüfen, wie alles für diese Gegend pafst (S. 50); wir machen die Aufregung mit durch, in der er selbst Schaufel und Hacke ergreift, als man der Entdeckung einer Ausfallpforte nahe ist (S. 55), u. s. w. Das alles giebt dem Schüler lebendige Bilder, die in seinem Geiste haften. Dazu kommt die Persönlichkeit Schliemanns, die wahrhaft geeignet ist, das Herz des Deutschen freudig zu erregen. Seinem Lebenslauf ist ein besonderer, warm geschriebener Abschnitt gewidmet. Meinem Gefühl nach konnte der Verfasser hier noch eingehender sein; eine Schilderung der eigentümlichen Art, wie Schliemann fremde Sprachen lernt, würde die Schüler gewifs fesseln; dafs das ganze Schliemann-Museum in Berlin durch seine hochherzige Schenkung entstanden ist, mufste nicht als bekannt vorausgesetzt (S. 74), sondern ausführlich erzählt werden; auch war es nicht nötig, dafs der Verf. sich scheute, ihn als Autodidakten schärfer zu charakterisieren, seine Irrtümer bestimmter hervorzuheben, aber auch andererseits von der jahrelangen Verkennung zu sprechen, unter der er als nicht zünftiger Gelehrter gelitten.

Die homerische Stadt Schliemanns, d. i. die zweite Schicht

mit ihren drei Bauperioden, hat Homer nie gesehen, das hebt Menge mehrmals, und mit Recht, stark hervor. Wenn er nun doch den Schülern davon erzählt, so geschieht das nicht im Interesse einer für die Erklärung Homers zu gewinnenden Anschauung, sondern in der Überzeugung, dafs so alte Spuren menschlicher Kultur jedermann durch sich selbst fesseln. Ist nun von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet seine Stoffauswahl die richtige? Menge bietet uns einen recht genauen Plan dieser Schicht nach Dörpfelds Aufnahmen und führt den Leser zu jedem Mauerwerk und seinen Umbauten mit der eingehendsten Genauigkeit; dagegen lehnt er eine genauere Besprechung der Funde ab und läfst sich nur auf einzelne, besonderes Aufsehen erregende ein. Das erklärt sich recht gut aus seinen persönlichen Erlebnissen. Aber ich fürchte, an jener Schilderung der Bauwerke erlahmt mancher Schüler, dessen Teilnahme für viele der Funde zu gewinnen war. — Bisweilen vermisse ich einen Ausblick auf Verwandtes. Wenn der Verf. S. 56 die eigentümliche Bauart der Mauern des Männersaales bespricht, eine Vereinigung von Lehmsteinbau und Holzbau, konnte er zurückweisen auf die seltsamen gallischen Stadtmauern, die Caesar b. G. VII 23 schildert; sie sind zwar anders gefügt, aber der Grundsatz der Vereinigung von Holz und Stein ist derselbe. Die Gallier bildeten sich ein, der Bau sei durch die Steine vor Feuer geschützt, der Brand Trojas hat bewiesen, dafs dies doch nicht durchaus der Fall ist. — Auch ist es auffallend, dafs jeder Hinweis fehlt auf das, was wir in der Heimat Entsprechendes haben. Wohl in allen Provinzen und Ländern Deutschlands giebt es Sammlungen von Altertümern, die auch zum grofsen Teil der Erde entrissen sind. Ein Hinweis auf sie fällt stets bei vielen Schülern auf fruchtbaren Boden, ihn müfste sich eine Schulschrift über Schliemann nicht entgehen lassen. Auch giebt es in Schliemanns Entdeckungen doch einiges, was bestimmtere Bezüge auf deutsche Funde hat: so die S. 46 zu nebensächlich erwähnte Erfindung der Töpferscheibe im 9. Jahrhundert, die auch in deutschen Museen einen geschichtlichen Abschnitt anzeigt. Schliemanns Funde stellen uns noch die reine Bronzezeit vor Augen, während bei Homer schon das Eisen allmählich aufkommt; solche reine Bronzezeit zeigen auch unsere Museen. Die berühmten Gesichtsurnen haben ihre nächsten Verwandten in dem westlichen Preufsen und dem östlichen Pommern.

Schliemann und sein Verleger Brockhaus sowie Dörpfeld haben dem Verf. in liebenswürdigster Weise Karten und Bilder für dieses Buch zur Verfügung gestellt; ohne sie hätte es nicht so gute Anschauung für so billigen Preis gewähren können. Auf Schliemanns und Dörpfelds Angaben beruhen auch die Mafse, sie sind also so zuverlässig, wie sie nur zu erreichen waren. Es mag demgegenüber fast undankbar erscheinen, wenn ich bedaure,

dafs von den Karten Nr. 1 gar keinen Mafsstab hat, Nr. 2 nur nach „englischen Statutmeilen“ (jene ist nach meiner Messung im Mafsstab von 1 : 900 000, diese von 1 : 78 000 gezeichnet), dafs bei Höhenangaben englische Fufse und Meter immer durcheinander gehen, dafs beim Grabhügel Achills S. 33 die relative Höhe, die man hier allein zu wissen wünschte, bei dem des Aias aber S. 29 die Erhebung über den Meeresspiegel, die nichts klar macht, angegeben ist, und dazu noch jene in Fufsen, diese in Metern; wie soll man da vergleichen? — Die alles überragende Höhe des Berges Saoke auf Samothrake, von wo aus Poseidon das Schlachtfeld übersieht, ist auf dem Bilde Nr. 6 veranschaulicht; wie gern würde man auch die entsprechende Aussicht auf den Gargaros des Idagebirges vor Augen haben, von wo aus sein Bruder und Gegner Zeus den Kampf beobachtet, und auf dem sich nach Schliemanns Erzählung ein gewaltiger Thronsitz befindet (S. 4)!

Die Lettern sind in der Gymnasialbibliothek klar, aber sehr klein, der Druck fast fehlerlos. Die Darstellung Menges ist frisch und lebendig, sie vermeidet die Fremdwörter offenbar absichtlich; (für Sockel z. B. S. 15 hat sich später S. 58 doch wieder Fundament eingeschlichen). Kleinere sprachliche Versehen mag ich nicht aufzählen, nur auf eines will ich doch hinweisen. Durch Genitive griechischer Namen wie des Aias durfte sich Verf. nicht verführen lassen, auch in deutschen oder verdeutschten Worten das Zeichen des Genitivs auszulassen und ihnen dafür den häfslichen Artikel zu geben, also nicht sagen der Zorn des Achill (S. 3) statt Achills, nicht des Dr. Dörpfeld (S. 78), auch nicht des Skamander (S. 35).

Ich schliefse, indem ich dem Verf. warmen Dank ausspreche für seine schöne Gabe und wünsche, dafs die frische Schilderung recht vielen Schülern in die Hand gegeben werde.

2) **Rudolf Menge, Ithaka nach eigener Anschauung geschildert.** Mit 3 Holzschnitten und einer Karte. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1891. 35 S. 0,80 M. (Gymnasial-Bibliothek, 11. Heft.)

Diese kleine Schrift desselben Verfassers, dessen Troia soeben besprochen ist, gewährt einen ungetrübten Genufs. Den Standpunkt Menges, der auf Grund eigener Anschauung mit aller Bestimmtheit dafür eintritt, dafs Homer Ithaka gekannt und nicht ein Phantasiegebilde als Hintergrund für die Handlung seiner Odyssee gezeichnet habe, kennen die Leser dieser Zeitschrift schon aus seiner Veröffentlichung 1891 S. 52—62 (sie ist im Anhange des Buches z. T. wiederholt). Ich will hier auf die Streitfrage nicht eingehen; meiner Überzeugung nach hat er vollkommen Recht, und dafs er Recht hat, ist pädagogisch hoch erfreulich. Wie viel lebendiger wird die Auffassung der Schüler, wenn man ihnen in Karte und Bild den Schauplatz der Dichtung vor Augen führen kann! Und — auch abgesehen von den einzelnen Örtlich-

keiten, dem Phorkyshafen, der Nymphengrotte, dem Koraxfelsen u. a. — wie genau übereinstimmend mit Homers Schilderung und sie erläuternd tritt uns in Menges Darstellung das herrliche Eiland in seiner ganzen Natur vor Augen: durchaus gebirgig und nicht tauglich für Rossezucht und doch ein treffliches Weizen- und Weinland, und ein echtes Ziegenland; einzig der Wald Homers fehlt jetzt, woran hier wie überall in Griechenland Menschen und Ziegen gleiche Schuld tragen.

Menge schildert, wie oben Troia und die Troas, so hier die Insel Ithaka so, dafs er seine eigenen Ausflüge zum Faden nimmt. Von Patras aus fährt er zu Dampfer nach Vathy, der jetzigen Hauptstadt, am mutmafslichen Phorkyshafen gelegen; nur zwei Tage Zeit sind ihm hier vergönnt, aber er hat sie ausgenutzt. Auf den ersten Vormittag fällt sein Marsch zum Aetos, jenem 380 m hohen steilen Berg auf dem Isthmus zwischen den beiden Inselhälften, in dessen kyklopischen Mauerresten Schliemann die Stadt des Odysseus zu finden glaubte; am Nachmittag fährt er zur Wohnstätte des Eumaios und klettert die steile Schlucht zur Arethusa hinunter. Am zweiten Morgen besucht er die Nymphengrotte, die nicht so nahe am Meere liegt, wie es nach Homers Schilderung scheinen möchte; der gröfste Teil des zweiten Tages ist einem Ausfluge zu Wagen nach dem Norden gewidmet, zu der Stelle, wo die Stadt des Odysseus wahrscheinlich zu suchen ist. Schon am Abend mufs er den Dampfer wieder besteigen, denn die Verbindung mit dem Festlande ist noch selten und ungewifs. Trotz der kurzen Zeit kann er am Schlufs befriedigt ausrufen: „Alle für die Odyssee besonders wichtigen Örtlichkeiten hatten wir gesehen!“

Die beigegebene Karte nach Partschs Entwurf, in dem so bequemen Mafsstabe von 1 : 100 000, zeigt uns alle Verhältnisse in ausgezeichneter Klarheit; nur mit der Beschreibung des Verfassers von der Bucht an der Stadt des Odysseus S. 24 stimmt sie nicht, doch liegt hier wohl ein Versehen im Texte vor. Die 3 Bilder sind in Holz geschnitten nach Photographieen eines Prof. Perrin aus Amerika, des Reisegenossen Menges.

Die Darstellung ist frisch, auch humoristisch; dies ist ein Heft, zu dessen Genufs wir, denke ich, die Sekundaner nicht erst lange werden einzuladen haben.

3) O. Weifsenfels, Die Entwickelung der Tragödie bei den Griechen. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1891. 85 S. 1,20 M. (Gymnasial-Bibliothek, 3. Heft.)

Der Verfasser dieses Büchleins ist den Lesern dieser Zeitschrift längst bekannt durch manchen geistreichen Aufsatz, dessen geschmackvolle Form auch ästhetisches Wohlgefallen erregte. So werden sie auch diese Schilderung der Entwickelung der griechischen Tragödie gern in die Hand nehmen und sich

durch manche anregende Erörterung zum Danke verpflichtet fühlen.

Die Darstellung ist so geordnet, dafs auf einen einleitenden Abschnitt über den Ursprung der griechischen Tragödie in drei weiteren Kapiteln die grofsen Tragiker behandelt werden. In jenem grundlegenden Teile wird aber nicht nur von dem Ursprunge der Tragödie aus dem dithyrambischen Chorliede gesprochen (der mit Recht als etwas für das Wesen der Dichtungsart Zufälliges hingestellt wird), sondern auch hübsch dargelegt, welche Folgen es gehabt hat, dafs der Chor stets Zeuge der Handlung ist: alles geschieht draufsen vor dem Hause, die Einheit des Ortes wird gewahrt, die Wahrscheinlichkeit der Anwesenheit des Chores verträgt nicht immer eine strenge Prüfung, der Handelnde ist in Gegenwart des Chores vorsichtig und zurückhaltend in der Äufserung seiner Gefühle. Weiter wird die Streitfrage über die Bedeutung des Chores berührt und sein doppeltes Angesicht gezeigt: er ist bald unterthäniger Diener ohne eigene Meinung, bald Vertreter der Sittlichkeit und Religion, aber nach der volksmäfsigen Durchschnittsmeinung ohne Verständnis für das Recht der Leidenschaft. Endlich wird ausgeführt, welche Folgen es hat, dafs die Aufführung der Tragödien eine religiöse Feier für das ganze Volk war: nur die grofsen Hauptzüge der Charaktere waren dem Verständnisse aller zugänglich, das Spiel bekam durch die Kleidung des Schauspielers etwas Langsames und Unbewegliches, die Masken hinderten den lebendigen Ausdruck der Leidenschaft, über das Ganze war vornehme Ruhe ausgebreitet.

Bei den drei grofsen Tragikern wird dann jedesmal zuerst kurz das Wenige zusammengestellt, was über ihr Leben bekannt ist, dann der Inhalt der erhaltenen Tragödien angegeben, ausführlicher bei Aeschylus und Sophokles, kürzer bei Euripides, endlich ihre Eigentümlichkeiten besprochen: die verschiedene Stellung des Chores zur Handlung, an der er bei Aeschylus Teilnehmer ist, während er sich bei Sophokles schon von ihr loslöst; die sittlich-religiöse Auffassung der Dichter; die gröfsere oder geringere Annäherung der alten mythischen Persönlichkeiten an das Menschliche; aber auch die technischen Fortschritte und Unterschiede. Im einzelnen hebe ich noch besonders hervor S. 37 ff. die Rettung der Trachinierinnen, S. 44—49 die eingehende Erörterung des Begriffes der tragischen Schuld im allgemeinen und bei Sophokles im besondern, S. 63 ff. die Charakteristik der realistischeren Darstellungsweise des Euripides mit Ausblicken auf die Gegenwart, S. 77 ff. die verständige Beurteilung der Euripideischen Prologe, wie überhaupt die ganze recht eingehende und vielseitige Besprechung der Kunst des Euripides.

Die Herausgeber der Gymnasial-Bibliothek können demnach sicherlich auch auf dieses Heft mit grofser Befriedigung blicken.

Doch will ich nicht verhehlen, dafs der Verf. den eigentlichen Zweck des Unternehmens, den Schülern Stoff zur häuslichen Lektüre zu bieten, meinem Gefühle nach noch mehr hätte berücksichtigen können. Die Darstellung stellt grofsenteils recht schwere Forderungen an die Arbeitskraft der Schüler, besonders wenn man bedenkt, dafs sie vielfach Erörterungen über Stücke lesen müssen, die sie gar nicht anders als nach den kurzen Inhaltsangaben des Verfassers kennen. In Bezug auf die deutsche Litteraturgeschichte verlangt man doch jetzt allgemein, dafs die Schüler sie im wesentlichen aus typischen selbstgelesenen Beispielen kennen lernen sollen. Es ist die Frage, ob nicht besonders bei Euripides das recht genaue Eingehen auf wenige Stücke förderlicher gewesen wäre, wie Weifsenfels das so hübsch S. 63 f. mit einem Teile der Elektra macht.

Der Stil ist gröfstenteils tadellos, aber auch nicht selten abstrakt und voll von Fremdwörtern, die z. T. als technische sich schwer vermeiden liefsen, z. T. aber recht wohl durch deutsche Ausdrücke ersetzt werden konnten. Bei den technischen Wörtern ist dies ja nicht ohne Umschreibungen möglich, weil auf ihnen im Laufe langer Entwickelung allmählich eine Menge von Bestimmungen zusammengehäuft ist. Aber eben deshalb ist die Frage, ob den Primanern alle diese Bestimmungen so leicht gegenwärtig sind, dafs sie nicht entweder lange Zeit nötig haben, um sie sich klar zu machen, oder sich an oberflächliches Lesen mit ungefährer Ahnung eines Verständnisses gewöhnen. Als Beispiel möge dienen, dafs der Chor S. 5 „eine ideale Institution von symbolischer Bedeutung“ genannt wird, wo es auch noch darauf ankommt, unter den verschiedenen Bedeutungen des Wortes ideal zu wählen.

Wenn in Zukunft auf unseren Gymnasien noch mehr als bisher im Deutschen die Fäden aus allen Lehrgegenständen, insbesondere auch den Sprachen zusammenschiefsen sollen, so liegt darin doch auch die Forderung, die ja übrigens mit den Lehren der psychologischen Pädagogik zusammenstimmt, dafs alles Deutsche vor anderem die Apperceptionsstützen für das Fremde bieten soll. Weifsenfels berücksichtigt das durch Hinweise auf Schillers und Goethes Dramen und Gedichte. Ich meine, es müfste gerade hier, wo die selbständige häusliche Lektüre in Frage ist, in weit gröfserem Umfange geschehen. Bei der gewifs nicht leicht verständlichen Klarlegung der verschiedenen Art von Tragik konnten Gedichte, die dem Schüler geläufig sind, herangezogen werden. Der Fall eines schuldlosen Leidens ist ihm bekannt aus Uhlands Schlofs am Meer, wo zugleich klar wird, welche Wehmut über die Hinfälligkeit alles Irdischen der Dichter dabei hervorbringen kann; der Kampf eines nur in gewissem Sinne berechtigten Strebens mit dem höheren Gebote erfüllt den Kampf mit dem Drachen u. s. f. Der Hinweis auf den geringen Umfang der

griechischen Tragödie, der Euripides dahin brachte, im Interesse der ausführlicheren Darstellung leidenschaftlicher Szenen die Exposition und die Lösung zu vernachlässigen, wurde anschaulich durch den Gegensatz des alten deutschen religiösen Dramas, wo die Passions- und Osterspiele im 15. Jahrhundert oft über 8000 Verse zählten, drei bis vier Tage zur Aufführung brauchten und an 300 Personen zur Mitwirkung herbeizogen (W. Scherer, Gesch. d. deutschen Litt. S. 246). Durch die Oberammergauer Passionsspiele liegt dergleichen heutzutage den Schülern gar nicht so fern, jedenfalls nicht ferner als Euripides, von dem sie doch in der Regel wenig oder nichts lesen.

4) C. Pohlmey, Der römische Triumph. — Der Triumph im allgemeinen, der Triumphzug des Aemilius Paullus, Germanicus, Titus. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1891. VI und 80 S. 1 M. (Gymnasial-Bibliothek, 4. Heft.)

Hier tritt nun der eine von den Herausgebern der Gymnasial-Bibliothek selbst mit einem Beitrage auf, einer gediegenen und tüchtigen, leider z. T. in einer Masse überflüssiger Einzelheiten sich verlierenden Arbeit, die er für junge Leser des Tacitus bestimmt (S. 51). Es kommt nun darauf an, dafs die wertvolle Gabe ausgenutzt wird. Zum behaglichen Lesen ist sie nicht eingerichtet. Ich denke mir, dafs man die Schilderung der drei Triumphe S. 40—80 zu Vorträgen benutzen kann, was für den Triumph des Germanicus allerdings ohne weiteres nur dann gilt, wenn die Schüler diese Abschnitte im Tacitus gelesen haben, da nur dann die ausführliche Charakterisierung der damaligen römischen Gesellschaft in ihren wichtigsten Vertretern und Vertreterinnen das nötige Verständnis und auch Interesse finden möchte. Die drei typischen Beispiele von Triumphen sind mit gesundem Takte ausgewählt. Am Anfange steht der des Aemilius Paulus mit seiner erschütternden Tragik (der eine Sohn des Triumphators war fünf Tage vor dem Triumphe gestorben, der andere und letzte rang während der Feier mit dem Tode) und mit jener selbstlosen altrömischen Hingabe des Helden an sein Vaterland, die ihn glauben und hoffen lehrt, dafs der Neid der Götter durch das Unglück seines Hauses befriedigt und von dem Staate abgewandt sei. Ich wundere mich, dafs sich der Verf. dabei das schöne Gedicht des Grafen Schack, Der Triumphator, hat entgehen lassen, welches eben diesen Triumphzug eindrucksvoll behandelt, es ist jetzt bequem zugänglich in Leimbachs ausgewählten deutschen Dichtungen IV 1, S. 82 und in der kleinen Auswahl aus den Gedichten des Grafen Schack. Als zweites Beispiel hat Pohlmey den Triumphzug des Germanicus gewählt, der uns Deutsche ja so nahe angeht. Er hat dabei z. T. das bekannte Bild von Piloty vor Augen. Es ist zu beklagen, dafs dem Hefte nicht eine Skizze desselben beigegeben werden konnte, wie man denn überhaupt in dieser ganzen Schrift, die so unendlich

viel Einzelheiten teils schildert, teils nur berührt, von denen der Schüler keine Anschauung hat, Holzschnitte sehr vermifst. Als dritten Triumph führt Pohlmey uns den weltgeschichtlichen Siegeseinzug des Titus nach der Eroberung Jerusalems vor Augen, dessen Wahl natürlich ebenfalls einer Rechtfertigung nicht bedarf.

Der erste Teil S. 1—40 enthält nach einer kurzen Einleitung über Wesen und Bedeutung des Triumphes zunächst S. 4—15 eine sehr eingehende, aus Beispielen abgeleitete Aufzählung der Voraussetzungen, unter denen in Rom ein Siegeseinzug stattfinden durfte, und schildert dann S. 15—40 den Hergang bei einem Triumphe im allgemeinen und zwar, wie schon angedeutet, mit dem allergenausten Eingehen in Einzelheiten. Es ist ja ganz bequem, das alles so zusammen zu haben, aber für das häusliche Lesen der Schüler ist es, glaube ich, verlorene Liebesmüh. Eine weit kürzere Hervorhebung der Hauptsachen hätte hier sicherer zum Ziele geführt.

Leider giebt die sprachliche Seite der Darstellung manchen Anstofs, und doch haben die Herausgeber gerade in dieser Beziehung besondere Sorgfalt versprochen. Unter der grofsen Menge von Fremdwörtern sind völlig überflüssige und häfsliche wie: eine prinzipielle Staatsform, Pazifizierung, ca. für etwa (S. 72 u. 75), à für je (S. 30). Der Papierstil, der sich gar nicht mit dem Munde laut lesen läfst, also eigentlich keine Sprache mehr ist, sondern nur für die Augen da ist, gehört nicht in solche Darstellung, an der sich Schüler doch auch bilden sollen: „Helvius verwaltete als Prätor das jenseitige Spanien (Grenze: Ebro).“ (S. 8). „Seine Tochter (Schwester?) aber Claudia“ (S. 14). „Fornix = der ältere, schlichte Backsteinbau“ (S. 35). „Um die Widerstandskraft der überfüllten Stadt (600 000 Menschen) zu brechen“ (S. 75). „Die heiligen Gefäfse wurden später eine Beute Geiserichs 455“ (S. 79). Der Wagen „wurde gezogen von vier weifsen Rossen (Wandlung der Sitte seit Camillus!)“ (S. 22). Es ist schlimm genug, wenn wir sonst den Schülern Kompendien in solchem verdorbenen Stil in die Hand geben; hier liegt aber in der That gar keine Entschuldigung vor. — Die Tempora schwanken oft gesetzlos zwischen Präsens und Präteritum hin und her; das ist ein Fehler, den wir bei der Übersetzung aus lateinischen Geschichtsschreibern, die dazu verführen, fortwährend zu bekämpfen haben, dann dürfen wir ihn auch den Schülern nicht selbst vormachen. — Einzelne verfehlte Ausdrücke sind u. a. folgende: „Tendenzen treten auf den Kampfplatz“ (S. 40, diese Abstraktion geht wenigstens für Schüler zu weit). „Der verschärfte Gegensatz . . . entlud sich“ (S. 41; ein sich entladendes Gewitter ist doch nicht scharf). „Selbst der Besiegten Anblick war nicht ohne Furcht“ (S. 48, lateinisch). Menschen, „denen ihre Geschicke einen Wechsel nach beiden Seiten haben“ (S. 49,

aus Homer übersetzt). „Und solche Armut hatte auch noch Gefahren“ (S. 61). „Die plumpen, unvollkommen gehärteten, schweren Meifsel und Äxte, oft von Stein“ (S. 62, Stein wird nicht gehärtet). „Auch sonst diente dies Strafgericht dazu, ... der Ausbreitung des Christentums zu dienen“ (S. 72). „Während der Unruhen und Belagerung der Stadt“ (S. 72, der ist das erste Mal Plural, mufs also bei dem Singular Belagerung wiederholt werden). „Ein ... seinem Vaterlande eifrig ergebener Mann, aber keineswegs von eigentümlicher Begabung“ (S. 73). Der Gen. plur. der Sugambern statt der Sugamber (S. 66f. mehrmals) ist nicht denkbar; wer schreibt „der Thüringern“? Anderes übergehe ich, auch Druckfehler, die nicht ganz selten sind. — Was tuscischer Baustil ist (S. 33), werden die Schüler ohne Erläuterung schwerlich ahnen. Was sollen sie machen mit der Angabe auf S. 30, ein Stadium sei gleich 600'? Gemeint sind nach Lübker griechische Fufs; in römischen Fufsen sind das 625, in Pariser 569, in Metern 184,97; ich würde Schülern einfach sagen, es ist 1/40 deutsche Meile; was eine Meile ist, wissen sie noch.

Neustrelitz. Th. Becker.

Wilhelm Kotthoff, Griechische Grammatik. Mit Rücksicht auf die neuesten Anforderungen an den Unterrichtsbetrieb der Gymnasien bearbeitet. Paderborn, Ferdinand Schöningh, 1891. IX und 180 S. 2 M.

Die griechische Grammatik von W. Kotthoff ist auf Anregung M. Wetzels entstanden, dessen griechisches Übungsbuch mit seinem besonderen Unterrichtsgange (vgl. meine Anzeige in dieser Zeitschrift 1890 S. 624 ff.) neben dieser Grammatik bequemer als neben einer andern nutzbar werden soll; sie will aber auch eine angemessene Begleiterin anderer Übungsbücher sein und vor allem den neuesten Anforderungen an den Unterrichtsbetrieb der Gymnasien gerecht werden. Der Anschlufs an Wetzels Übungsbuch, der nach K.s eigenen Worten ein äufserer und innerer sein und, soweit dies möglich war, sich „in der Verwendung derselben Sätze, Wörter und deren Bedeutungen“ zeigen soll, tritt indes in der Formenlehre wenig in die Erscheinung und durfte doch hier am ehesten erwartet werden, insofern W.s Übungsbuch ausschliefslich der Formenlehre galt. Ich will aber daraus nicht etwa einen Vorwurf ableiten, da ja die Rücksicht auf die Übersichtlichkeit des Stoffes bei K. die wesentlichere sein mufste, und halte überhaupt das Verhältnis zu Wetzel für zu gleichgültig, als dafs ich länger dabei verweilen sollte. Weit wichtiger ist jedenfalls die Frage, ob K.s Grammatik thatsächlich, wie sie will, den neuesten Anforderungen an den Unterrichtsbetrieb genügt. K. hat sich diese vor der Ausarbeitung lediglich aus den Zeitungsnachrichten über die Beschlüsse der Dezember-Kommission und des

späteren Ausschusses konstruiert; Ref., der die amtlichen Lehrpläne in den Händen hat, mufs bei der Beantwortung jener Frage von diesen letzteren ausgehen und kann ev. nur bedauern, wenn K. in vielleicht übertriebener Eile einen neuen Gesichtspunkt, welchen die Lehrpläne eröffnen, noch nicht gekannt hat.

Die Dezember-Kommission will die Hauptarbeit in die Klasse verlegt wissen; die neuen Lehrpläne machen dasselbe zur Pflicht. Soweit es sich um Einprägung eines grammatischen Stoffes handelt, wird damit m. E. nichts verlangt, das nicht allerseits schon immer geübt worden wäre. Der Lehrer hat schon immer z. B. das neue Paradigma zunächst in der Klasse beleuchtet und die Schüler auf dessen charakteristische Eigenschaften aufmerksam gemacht, die bei der häuslichen gedächtnismäfsigen Aneignung zu beachten seien; nach dieser Aneignung ist die Einübung des Paradigmas an anderen Wörtern und was sonst noch zur Befestigung des Gelernten dienen mag, in der Klasse vorgenommen worden. Das Mafs der Gründlichkeit und Klarheit aber, das der Lehrer bei der Vorbesprechung bethätigte, ist bestimmend gewesen nicht blofs für die Sicherheit der häuslichen Aneignung, sondern auch für den häuslichen Zeitaufwand. Wer hierin mit mir einig ist, wird sich jedenfalls auch wie ich über die besonderen Veranstaltungen wundern, die K. anläfslich der Kommissionsbeschlüsse treffen zu sollen gemeint hat, vielleicht aber auch mit mir zweifeln, ob diese Veranstaltungen nicht mindestens zu einem Teile den Unterricht eher hemmen als fördern. Ich hoffe im Verlaufe der Besprechung von einigen unter ihnen dies nachweisen zu können.

K. will ferner alles Entbehrliche über Bord werfen — wie seine Vorgänger — und rechnet dazu „bei einer Schulgrammatik besonders auch das, was anzugeben Sache des Lehrers ist, so vor allem die vielfach recht weitläufigen Erklärungen zur Formenlehre“. So besteht denn seine Flexionslehre (S. 7—80), die auf eine ziemlich eingehende Lautlehre (S. 1—6) folgt, vorwiegend aus Paradigmen, die z. B. in dem Kapitel „Deklination der Substantiva und Adjektiva“ nur durch etwa anderthalb Seiten Text unterbrochen werden. Wenn nun gleichwohl diese Grammatik nach der Meinung des Verfassers dasjenige enthalten soll, „was ein Schüler wirklich wissen mufs, um zu einer erfolgreichen Lektüre der Schulschriftsteller überzugehen“, so befindet sich Ref. in der unangenehmen Lage, Dinge, die aufserdem zu wissen nach seiner Überzeugung für den Schüler nicht nur nützlich, sondern auch notwendig ist, unterdrücken zu müssen, damit nicht ein subjektives Urteil gegen das andere stehe. Doch wird in einzelnen Fällen eine objektive Entscheidung möglich sein. Die Wissenschaft lehrt, auf welchen Voraussetzungen die Accentlehre aufzubauen ist. Wenn nun bei der Wichtigkeit, welche die Quantität der Vokale für die Accentuation hat, von K. einerseits zwar in dem

Alphabet ε und η, o und ω quantitativ unterschieden sind, anderseits aber α, ι und v als ancipites vorausgesetzt werden, von denen doch höchstens α und ι als solche aus dem Lateinischen bekannt sein könnten, so ist das zweifelsohne unzureichend: es ist eine nicht wegzuleugnende Pflicht des Grammatikers, jedenfalls über die Quantität des v Auskunft zu geben; der Praktiker wird sogar in Anbetracht der Bedeutung dieser Quantitätsverhältnisse für die dem Anfänger nicht leichte Accentlehre eine erschöpfende Zusammenstellung der langen, kurzen und schwankenden Vokale nicht missen wollen. Dagegen mochte K. immerhin dem Lehrer überlassen, die Stellung der Accente und der Spiritus über Diphthongen und das örtliche Verhältnis der Spiritus zu den kleinen und grofsen Anfangsbuchstaben sowie der Accente und der Spiritus zu einander über demselben Vokal an den Sätzen des Übungsbuches klarzumachen. — Es ist bedauerlich, dafs K. in seiner ziemlich langen Vorrede keine Andeutung macht, an welcher Stelle die Regeln seiner Accentlehre in praxi dem Unterrichtsgange eingefügt werden sollen. Wenn aber der Schein nicht trügt, so ist nach seinem Urteil dieses Kapitel höchst leicht und etwa so schnell wie die griechische Schrift lehrbar; mindestens scheint er in einem zweiten Teile, über den unten genauer berichtet werden soll, zur Erlernung der Accentlehre für genügend zu halten, wenn der Anfänger 21 ohne Accent gesetzte Wörter mit dem richtigen Accent zu versehen weifs. Diese Übung ist schon deshalb nicht ausreichend, weil unter den 21 Wörtern weder Oxytona noch Perispomena sind. Nun fällt aber die Accentlehre dem Schüler schwer, schwerer als die Anfänge der Flexionslehre. Um wie viel gröfser die Nötigung, erschöpfenden Stoff zu Übungen zu geben, wenn überhaupt die Grammatik sich zu Übungsstücken verstehen wollte, besonders aber die Accentregeln selbst möglich fafslich zu gestalten. Und das ist K. nicht gelungen. Es besticht ja zunächst das ganze Geheimnis der Accentlehre in drei Regeln geklärt zu sehen; aber in die Notwendigkeit, welche sich aus der Kürze ergiebt, durch Kombination zweier Regeln eine neue zu finden, durfte der Anfänger nicht versetzt werden. Doch nicht allein, dafs K.s Accentlehre wegen ihrer Kürze nicht genügen kann; sie widerspricht auch, was K. freilich bei der Abfassung des Werkes noch nicht voraussehen konnte, den Unterrichtsplänen, die verlangen, dafs die „Laut- und Accentlehre in Verbindung mit der Flexionslehre“ getrieben werde. Der Verfasser einer griechischen Schulgrammatik, welcher der Vorschrift genügen will, wird fortan die erste Deklination, wenn er ganz gründlich verfahren will, mit genau so vielen Paradigmen ausstatten müssen, als bei der Verquikung der Flexions- und Accentuationslehre überhaupt denkbar sind, den Accentregeln aber, gleichgültig, ob diese in Vorbemerkungen vorangeschickt oder den Paradigmen selbst beigefügt sind, eine solche Fassung zu geben

haben, dafs die zu jedem Paradigma erforderlichen Regeln jede für sich zu lesen sind, nicht vermischt mit anderen Regeln, die zur Unzeit auf den Anfänger einstürmend ihn verwirren müssen, auch nicht erst durch Vergleichung zweier Regeln findbar, weil der dazu erforderliche Grad der Selbstthätigkeit die Kräfte des Anfängers übersteigt. Unter der Voraussetzung, dafs der Artikel vorher gelernt und an diesen die Regel über die Betonung der langen Kasusausgänge geknüpft ist, hat sich mir als die angemessenste Reihenfolge der Paradigmen, bei der ein Fortschreiten in der Flexions- und ein solches in der Accentuationslehre regelmäfsig wechseln, mehrfach auch nur eine neue Kombination des Gelernten statthat, folgende ergeben: *τιμή, τέχνη, νίκη — στοά, ἡμέρα, βασιλεία — πεῖρα, βασίλεια — δόξα, Μοῦσα, θάλασσα — Κρονίδης, Ἀτρείδης — πελταστής, τοξότης, στρατιώτης — νεανίας.*

Zu den Mängeln der Deklinationslehre rechne ich noch, dafs eine Generalregel für die Betonung in der Deklination fehlt, und ferner, dafs die Quantität der ancipites, die für die Betonung in Betracht kommen, prinziplos bald angegeben, bald nicht angegeben ist. Die einzelnen Kapitel haben noch ihre besonderen Mängel. Nachdem eine Anm. der Lautlehre (§ 2. 10 Anm.) den Schlufs gestattet hat, dafs der Gen. *ἀληθείας* von einem Nom. mit *ᾰ* (*ἀληθεῖα* oder *ἀλήθεια*?) abzuleiten sei, geschieht in der Deklinationslehre selbst der Feminina auf *ᾰ* purum nicht mehr Erwähnung! — Die kontrahierten Paradigmen befriedigen insofern nicht, als die offene Form durchgehends wie etwas völlig Gleichgültiges ignoriert worden ist; so geht denn *ἁπλοῦς* ganz nach *χρυσοῦς* und verdient keine besondere Erwähnung. Dieses Prinzip mag ich nicht billigen, ohne darum eine starre Befolgung des entgegengesetzten empfehlen zu wollen; die Rücksicht auf den homerischen Dialekt, dessen müheloses Verständnis durch die Unterweisung im attischen Dialekt unmerklich vorbereitet werden soll, mufs die Grenzen ziehen, in denen die offenen Formen zur Erklärung der kontrahierten heranzuziehen sind. — Die dritte Deklination beginnt mit *γύψ*; K. versinnlicht also an dem ersten Paradigma nicht blofs die neuen Endungen, sondern auch eine Unregelmäfsigkeit der Accentuation, die der Zeit hätte vorbehalten werden sollen, in der das fast allen Wörtern dieser Deklination Gemeinsame genügend geübt war. Übrigens ist an Paradigmen hier kein Mangel; man mufs sogar fragen, warum in § 11 mit der Überschrift „Andere Beispiele" nach *ἰχθύς* noch *ἰσχύς* und *πίτυς*, nach *Περικλῆς* noch *Θεμιστοκλῆς*, nach *βασιλεύς* noch *ἱερεύς* und *γονεῖς*, nach *συνήθης* noch *τριήρης*, nach *τεῖχος* noch *μέρος*, nach *γέρας* noch *γῆρας* und *κρέας* für notwendig befunden worden sind. Zu kurz sind dagegen die Adjektive auf *-ων -ον* behandelt, die nur durch *ἀμείνων ἄμεινον* vertreten sind; denn auch die Positive gleicher Endung haben durch die

Zurückziehung des Accentes in den bekannten Formen der drei- und mehrsilbigen und durch das Fehlen verkürzter Formen ein Recht auf Erwähnung. Einige der § 12 verzeichneten „unregelmäfsigen Substantiva“ waren nach § 11 zu versetzen (γόνυ, δόρυ, ὕδωρ, ὄναρ), insofern nicht ein bestimmtes Verhältnis des Stammes zum Nom. Sing. als regelmäfsig angenommen ist; umgekehrt aber νύξ wegen νυξί, θυγάτηρ wegen θυγατρός, θυγατρί, θύγατερ aus § 11 in § 12. Würde die Regel „die einsilbigen Wörter rücken im Genitiv und Dativ den Accent auf die Endung“ mit der anderen vertauscht „die zweisilbigen Genitive und Dative betonen die Endung“, so fielen μητρός, μητρί, γαστρός, γαστρί als unregelmäfsig betonte Formen weg. Eine Zusammenstellung der vom Nom. Sing. abweichenden Vok. Sing., mögen diese durch ihren Accent oder durch ihr Verhältnis zum Stamme oder durch beides merkwürdig sein, wäre erwünscht; denn die Regel „sonst (d. i. abgesehen von den P- und K-Stämmen) ist der Vok. meist gleich dem Stamme“ ist nun und nimmermehr ausreichend. Zumal wird der Schüler auch von K. augenscheinlich gewöhnt als Stamm anzusehen, was nach Abstreichung der Genitivendung übrig bleibt, sodafs nach jener Regel γέρων — γέροντ, ἐλπίς — ἐλπίδ, Σωκράτης — Σώκρατε zum Vokativ haben müfsten, — wenn sie nicht zu den mit „meist“ angedeuteten Ausnahmen gehören. Die richtige Erkenntnis würde, allerdings auch nur für einen Teil der hier in Betracht kommenden Wörter, durch den Ausdruck „reiner Stamm“ erleichtert, den K. einmal gebraucht und unter dem er φιλομαθές in φιλομαθής, βραδύ in βραδύς im Gegensatz zu den Stämmen φιλομαθέ und βραδέ versteht. Lassen wir nun K.s Behandlung des Adjektivums, Zahlwortes und Pronomens und wenden wir uns seiner Konjugationslehre zu.

Wie aus der Deklinationslehre die Kunst des richtigen Accentuierens nur mit gehöriger Unterstützung von Seiten des Lehrers, vielleicht gar nur mit Hülfe besonderer diktierter Regeln gelernt werden kann, so auch aus der Konjugationslehre. Zwar lesen wir § 35 D die Generalregel: der Accent tritt im allgemeinen möglichst weit vom Ende zurück; aber die zahlreichen Ausnahmen haben nirgends eine Stelle gefunden, sie sind nicht einmal in dem ersten Paradigma παιδεύω durch Sternchen angedeutet. — K. unterscheidet nun in den allgemeinen Bemerkungen Augmentation als Gattungsbegriff von dem Augmente und der Reduplikation als ihren Spezies. Diese auch sonst beliebte Unterscheidung wird durch den ähnlichen Klang des Verschiedenen zu argen Verwechslungen führen. Nicht glücklicher ist die Einteilung der Reduplikation in eine eigentliche und eine dem syllabischen resp. temporalen Augmente gleiche. Da auf diese Weise das Augment unter Umständen eine Art der Reduplikation ist, durfte auch das Augment nicht das charakteristische Erkennungszeichen der histo-

rischen Tempora genannt werden (§ 28 A und § 75. 1). Mit auffallender Kürze werden darauf die v. contracta, muta und liquida behandelt, deren Paradigmen, soweit sie notwendig schienen, schon an *παιδεύω* angeschlossen sind, und zwar in zwei Kursen, einem für IIIb und einem für IIIa. Um hier von anderen Übelständen abzusehen, welche die Kürze mit sich bringt, so meine ich, dafs das Verhältnis, in dem das Präsens und der reine Stamm der v. liquida stehen, keineswegs mit den Worten erschöpft ist: „Der Präsens-Stamm der v. liquida . . . ist meist (von dem reinen Stamme) durch Anfügung eines Jod gebildet; *σπερ : σπερjω : σπείρω*.“ Denn die Art der Dehnung, die nach Ausfall des Jod eintritt, mufste behandelt werden, weil nicht immer mit der Ersatzdehnung übereinstimmend (resp. die Versetzung des Jod), es mufste auch auf die nicht selten statt dessen angewandte Assimilation aufmerksam gemacht werden. Auch die Behandlung der zweiten Tempora wäre wohl besser in zwei Kurse zerlegt und dem ersten Kursus etwa zugewiesen, was der Grieche an zweiten Temporibus ohne ein weiteres Mittel, als der Ablaut ist, gebildet hat. In der jetzigen Behandlung bieten K.s Bemerkungen für eine vorläufige Unterweisung zu viel und erscheinen eher wie auch der folgende Paragraph über „Vereinzelte Unregelmäfsigkeiten A. bei der Augmentation, B. — E. bei der Tempusbildung der v. pura, contracta, muta und liquida“ geeignet nach den „Stammtempora der Verba auf *ω* 1. solche der regelmäfsig gebildeten Verba, 2. der besonders zu beachtenden Verba“ (ein wunderlicher Gegensatz!) zu einer zusammenfassenden Wiederholung vorgenommen zu werden. Von wenigen Bemerkungen zu den grofsen und kleinen Verben auf *μι* abgesehen, die aus der Menge der hier üblichen eine fast launenhafte Auswahl treffen, enthält der Rest nur Paradigmen und Stammzeiten.

Parallel den Regeln der Formenlehre läuft nun in einem zweiten Teile eine Anzahl von Übungsaufgaben, die m. E. in keinem Unterrichtsbetriebe, am wenigsten aber in einem dem gegenwärtigen Plane entsprechenden, Verwendung finden dürfen. Um die Bezeichnung der Wörter nach ihrem Accente einzuüben, lasse man das erste Stück des eigentlichen Übungsbuches aufschlagen, und man spart später beim Beginn der Lektion etwas Zeit, insofern durch diese Vorübung die Worte der Zunge des Schülers schon etwas geläufiger geworden sind. Damit fällt die erste Aufgabe. Die zweite ist mir ganz unverständlich; denn dafs der Anfänger durch richtiges Betonen von 21 Barytonis die Herrschaft über die Accentlehre gewinne, ist Köhlerglaube, abgesehen davon steht die Übung im Widerspruche mit der oben angezogenen Vorschrift der Unterrichtsordnung. Die Betonung der Enklitika, von deren Einübung besser in den ersten Monaten gänzlich abzusehen ist, wird zunächst in einer Form gelehrt, über die K. sich selbst in der Vorrede das Gericht spricht: der Schüler prägt sich hierbei ver-

kehrte Wortbilder ein. Die Aufforderung, zu weiterer Einübung irgend ein griechisches Übungsstück zu nehmen und hinter jedes Wort τὶς und ἐστίν einzufügen, wird an Abgeschmacktheit nur erreicht durch die spätere Aufforderung, vor jedes Wort eines beliebigen Übungsstückes 1. οὐ, οὐκ, οὐχ, 2. οὕτω, οὕτως, 3. ἐκ, ἐξ, 4. λέουσι, λέουσιν zu setzen. Solche Übungen veranstalten, ferner Elision und Synkope an besonderen Beispielen peinlich zu üben, das heifst doch wirklich Muskel für Muskel die Beine mit Lähmung schlagen, mit denen der junge Barbar Athen zustrebt. Mit der Empfindung, einen besonders glücklichen Gedanken gehabt zu haben, bemerkt K. in der Vorrede, dafs er griechische Wörter und ihre Übersetzung an verschiedenen Stellen im Buche angebracht habe; er meint z. B., dafs er auf das Schema der griechischen korrelativen Pronomina im ersten Teile S. 29 ein ebenso angelegtes Schema der deutschen und lateinischen im zweiten S. 108 dergestalt folgen läfst, dafs der Schüler erst in dem gleichen Felde des zweiten Schemas die Bedeutung des griechischen Pronomens im ersten findet. Diese Einrichtung bringt nur Zeitverlust, irgendwelchen Vorteil derselben vermag ich nicht abzusehen.

Habe ich mich schon für die Zweiteilung in der Formenlehre nicht erwärmen können, so noch weniger für die Dreiteilung in der Syntax. Von den drei Teilen enthält nämlich der erste die Regeln, und zwar meist an einem kurzen Beispiele erläutert; der zweite liefert neue Beispiele, die auch wohl eine Erweiterung der im ersten gegebenen Regel enthalten; der dritte, „die wichtigeren Abweichungen zu den Regeln nebst den syntaktisch wichtigeren Wörtern“ mit Voranstellung von Beispielen für die eigentliche Regel, ist so angelegt, dafs Regel und Abweichung aus der griechischen Verbindung und ihrer deutschen (oder lateinischen) Übersetzung sofort ohne Erläuterung in die Augen springt, und mit Recht von K. selbst für sich allein eine „kleine Syntax“ genannt. In dem ersten Teile lehrt also K. z. B., dafs Absichtssätze mit ἵνα, ὡς, ὅπως eingeleitet werden und bei regierendem Haupttempus der Conj., bei regierendem Nebentempus meist der Opt., auch wohl der Conj. stehe, dafs ebenso die von Verben des Fürchtens abhängigen Sätze konstruiert werden, in denen sich „dafs, *ne*, μή“ und „dafs nicht, *ne non*, μὴ οὐ“ entsprechen; endlich dafs nach den Verben des Sorgens ὅπως meist mit dem Indik. Fut., auch wohl mit dem Conj. Aor. stehe. Drei Beispiele erläutern diese Regeln. In dem zweiten Teile lesen wir neun weitere Beispiele, aus denen der Schüler als Verba des Fürchtens (zu φοβοῦμαι in I) noch δέδοικα und κίνδυνός ἐστι, als Verbum des Sorgens (zu σκοπεῖν in I) noch μέλει μοι ersieht, vor allen Dingen aber noch lernt, dafs negative Absichtssätze auch durch das blofse μή eingeleitet werden können. Der dritte Teil wiederholt die Regel an sieben schematischen Beispielen mit Über-

setzung und zeigt an drei weiteren ebenfalls mit Übersetzung verbundenen Beispielen, dafs und in welchem Sinne elliptische Finalsätze möglich sind. Dafs zu dem mit Conj. verbundenen *ὡς* und *ὅπως* auch *ἄν* treten kann (in welchem anderen Sinne *ἵνα ἄν* mit dem Conj. ausschliefslich geläufig ist), welche Ausnahmen die Regel durch Attraktion des Modus erfährt, wird in keinem Teile gesagt, wohl weil Verf. das in der Schule Unerläfsliche schon erschöpft zu haben meinte. Ich will nicht fragen, ob mit Recht oder Unrecht; mir genügt dem Leser beiläufig an einem Falle gezeigt zu haben, wie ungefähr K. die Grenzen des Unerläfslichen gezogen hat. In der Hauptsache aber wollte ich an dem angeführten Paragraphen die Gebrechen der ganzen Einrichtung klar legen und meine, dafs durch die Heranziehung anderer Paragraphen das Resultat der Betrachtung nicht weiter gefördert werden dürfte. Also drei Kurse und von diesen der folgende immer eingehender als der vorhergehende. Es ist handgreiflich, dafs diese Einrichtung der Syntax sich mit den neuen Lehrplänen nicht verträgt, schon weil sie zu kompliziert ist, schon weil die kurze Zeit, die den syntaktischen Übungen von der Reform noch gegönnt ist, ein derartiges doppeltes Wiederholen mit Erweiterung nicht gestattet. Und kann die Trennung der Regel von der Mehrzahl der Beispiele Nutzen abwerfen? So selbstverständlich dies K. zu sein scheint, der ein Wort darüber für überflüssig hält, so wenig will es mir einleuchten. Es hat auch im allgemeinen keinen Sinn, die Beispiele zu häufen und dadurch der Grammatik den Charakter eines Übungsbuches zu verleihen; es genügt meist e i n Beispiel, öfters mag die Natur der Regel daneben eine Zusammenstellung einschlagender Verba notwendig machen. In vielen Fällen ist sogar schon e i n Beispiel zu viel. Bedenken wir, dafs der Schüler sich mehr oder weniger systematisch mit der Syntax erst beschäftigen soll, nachdem er, von seinem Übungsbuche abgesehen, zwei Bücher der Anabasis gelesen und damit sozusagen vor dem theoretischen Kursus einen praktischen durchgemacht hat, so wird klar, dafs gar manche Regel, die in der systematischen Zusammenstellung nicht gut fehlen kann, nicht erst geübt zu werden braucht, d. h. des Beispiels entbehren kann. Wie überflüssig, zu der Regel, dafs das Prädikatsverbum im Singular steht, wenn das Subjekt der Plural eines Neutrums ist, auch nur ein Beispiel zu setzen; K. aber hat im I. Teile 1, im II. 3, im III. 2 Beispiele beigegeben! So müfste ich urteilen, auch wenn nicht die Unterrichtspläne die knappste Behandlung der Syntax notwendig machten. Zugleich habe ich angedeutet, was von dem III. Teile m. E. Berechtigung hat, vorausgesetzt, dafs es mit den vorangehenden Teilen zu einer organischen Einheit verschmolzen wird: es sind der lexikalische Teil und die unerläfslichen Abweichungen, während die hier zum dritten Male gelieferten Beispiele für die Regel Ballast sind. Hier mufs er-

wähnt werden, dafs K. ganz im Sinne der neuen Lehrpläne, wo es möglich war, die griechische Syntax an die lateinische angelehnt hat. Billigerweise mufs auch anerkannt werden, dafs K. seine Regeln klar und präzis zu fassen sich bemüht hat. Das gilt freilich nicht von dem Akkusativ des inneren Objekts, unter den *μάχην νικᾶν* und *σπονδὰς* oder *ὅρκια τέμνειν* mit Unrecht gezogen werden, wenn als Besonderheit der Konstruktion nur gelehrt wird, dafs Objekt und Verbum stamm- und sinnverwandt seien, auch nicht von seinem „adverbialen Akkusativ" in *ἡδὺ γελᾶν* (im II. Teile zum Akk. des Inhalts selbst gezogen) und *τοὐναντίον*, wo sich ursprüngliche Akkusative des Inhalts oder der Beziehung zu Adverbien verhärten (!) sollen, als wäre *ἡδὺ* Adverbium und *τοὐναντίον* nicht vielmehr appositionell zu verstehen (vgl. Madvig Synt. der gr. Spr. § 19 Anm. 3). Auch die Behandlung des Genitiv ist nicht eben glücklich, einmal weil gen. obiectivus, der objektive gen. memoriae und der objektive gen. criminis nebengeordnet sind, während die beiden letzteren dem ersteren hätten untergeordnet werden müssen, sodann weil auf die unvollständige Behandlung des Kasus, die zwar analog der Behandlung des Dativs ist, aber sich wohl als unpraktisch erwiesen hatte, unter dem Titel „kurze Zusammenstellung der bemerkenswertesten Verba und Adjektiva, die den Genitiv regieren" eine zweite Behandlung folgt. — Ein Anhang lehrt auf zwei Seiten und einigen Zeilen den homerischen Dialekt, Lautlehre, Formenlehre und Syntax. Wer da meint, dafs wenig unter allen Umständen besser sei als garnichts, wird sich auch mit diesem Anhange vielleicht noch befreunden können. Zweifelsohne mufs aber gerügt werden, dafs hier so manche Formen gedruckt und erläutert sind, die im Homer garnicht gelesen werden, von dem schon metrisch unmöglichen *πεπαιδεύαται* und anderen abgesehen, die wenigstens Analogieen haben, auch *ἑστία* und *ἑσπέρα*, wofür Homer doch hätte *ἑστίη* und *ἑσπέρη* bilden müssen.

Ein vierter Teil (S. 160—165) enthält vornehmlich Regeln über das methodische Herübersetzen (sic!), ein fünfter (S. 166 bis 178) eine Geschichte der griechischen Litteratur und Philosophie. Namentlich die Anleitung zum Übersetzen habe ich nicht ohne Bedenken gelesen; doch ich unterdrücke sie, um zu schliefsen. Dafs K.s Grammatik nicht die der nächsten Zukunft ist, scheint mir unzweifelhaft. Schon die geringschätzige Behandlung des Accentes, deren Folgen höchstens durch ganz energisches Eingreifen des Lehrers abgewendet werden dürften, hätte die Kritik gegen sich gehabt; die Neuerungen aber in der Anlage des Werkes scheinen mir wenigstens nicht im Geiste der Unterrichtspläne zu sein, von denen sich K., der vor ihrem Erscheinen geschrieben hat, doch wohl ein wenig zutreffendes Bild gemacht hat.

Züllichau. P. Weifsenfels.

Platons Apologie des Sokrates. Herausgegeben und mit einem Wörterverzeichnisse versehen von G. H. Müller. Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagshandlung, 1891. IV u. 54 S. 8. 0,40 M.

Die vorliegende Ausgabe erinnert unwillkürlich an das Sprichwort γλαῦκ' Ἀϑήναζε. Zwar bemerkt der Verfasser im Vorwort, dafs dieselbe nicht nur für die Schule, sondern auch für weitere Kreise akademisch Gebildeter bestimmt und dafs das beigefügte Wörterverzeichnis dementsprechend eingerichtet sei; aber er wird damit den wenig angenehmen Eindruck nicht verwischen können, den eine so elementare Beihülfe als Anhängsel einer platonischen Schrift hervorruft, und wird bei der zunehmenden Geringschätzung der humanistischen Studien auch schwerlich die Zahl derer vermehren, welche als Nichtphilologen unter den akademisch Gebildeten noch ein Interesse für den Zauber der platonischen Gedankenwelt und Sprache bewahren.

Für die Ausgabe einer platonischen Schrift liegt meines Erachtens eine dreifache Möglichkeit vor, dafs sie nämlich entweder nur den Zweck einer Schulausgabe oder nur den Zweck einer kritischen Ausgabe oder endlich die Tendenz beider Kategorieen zu gleicher Zeit verfolgt, aber so, dafs der kritische Apparat in einen besonderen Anhang verwiesen wird. Die Schulausgabe eines platonischen Dialogs erfordert sicherlich nicht blofs den Text, sondern auch eine klare Einleitung über Zweck, Ort, Zeit und handelnde Personen und in der Auswahl erklärender Anmerkungen ein besonnenes Mafs. Was z. B. die Einleitung betrifft, so hat A. Th. Christ in seiner Ausgabe das Richtige getroffen, wenn er (S. IX bis XVIII) hervorhebt, dafs die Apologie nicht sowohl darauf ausgehe, die in dem Prozesse thatsächlich gehaltene Verteidigungsrede mit historischer Treue aufzuzeichnen, als vielmehr darauf, den edlen Charakter des Sokrates sowie die Lauterkeit seiner Ansichten und Grundsätze den falschen Urteilen seiner Zeitgenossen gegenüber in das hellste Licht zu stellen und klar auseinanderzusetzen, welche Faktoren im athenischen Leben zusammenwirkten, um die bekannte Anklage gegen Sokrates zu ermöglichen. In gleicher Richtung hat sich die Ausgabe von Chr. Cron neben andern Vorzügen unbestreitbare Verdienste erworben.

Was die Feststellung des Textes anlangt, so hat der Herausgeber nach dem Vorgange von Schanz sich den Lesarten der besten Handschrift, des Clarkianus, bezw. dessen beiden Abschriften, dem Crusianus und Venetus, angeschlossen. Aufserdem hat er 20 c die Worte *εἰ μή τι ἔπραττες ἀλλοῖον ἢ οἱ πολλοί* mit Cobet und 23 a die Worte *καὶ Λύκων* und *Λύκων δὲ ὑπὲρ ῥητόρων* (soll wohl heifsen *ὑπὲρ τῶν ῥητόρων*) nach eigenem Urteil, wie er sagt, gestrichen. Da nun aber die Worte *Λύκων δὲ ὑπὲρ τῶν ῥητόρων* ebenfalls schon von Cobet gestrichen sind, so könnte man folgern, dafs an der ersterwähnten Stelle die von Cobet vorgenommene Amputation von dem Herausgeber ohne eigenes Urteil

gebilligt worden ist. Zwar hat J. Král in seiner sogenannten Schulausgabe, die aber in Wirklichkeit nur als kritische Ausgabe zu betrachten ist, die Worte gleichfalls ausgelassen, doch kann uns dieser Umstand keineswegs zu der Annahme veranlassen, dafs es sich hier um einen störenden Pleonasmus handelt. Im Gegenteil dürfte die Bemerkung von Cron, dafs *ἀλλοῖον* (was ich mit „andersartig" übersetze) nicht den Begriff der Überhebung, welcher in *περιττότερον* liegt, einschliefst und insofern milder und allgemeiner ist, wohl zu beachten sein.

Aufserdem erlaube ich mir, auf einige Annahmen hinzuweisen, die ich zum gröfsten Teil in den Beiträgen zum Phil. XXXIV S. 372 ff. und zu den Jahrbb. Bd. 129 S. 520 f. veröffentlicht habe. Z. B. betrachte ich 21 c, wo der Verf. der Überlieferung folgt in den Worten *διασκοπῶν οὖν τοῦτον* und Král das Bedenken von Goebel, welcher die Verbindung von *διασκοπῶν* mit *τοῦτον* beanstandet und dieses Pronomen zu der folgenden Parenthese gezogen wissen will, mit einem Hinweis auf Protag. 311 b *καὶ ἐγὼ ἀποπειρώμενος Ἱπποκράτους τῆς ῥώμης διεσκόπουν αὐτόν* zurückweist, *τοῦτον* überhaupt als überflüssig und schlage, von der Voraussetzung ausgehend, dafs die Streichung der nach der Parenthese folgenden Worte *διαλεγόμενος αὐτῷ* durch Schanz und Wex gerechtfertigt sei, folgende Abrundung vor: *διασκοποῦντι οὖν ἔδοξέ μοι οὗτος ὁ ἀνὴρ δοκεῖν μὲν εἶναι σοφὸς ἄλλοις τε πολλοῖς ἀνθρώποις καὶ μάλιστα ἑαυτῷ, εἶναι δ' οὔ.* 22 a dürfte nur dann dem Gedankengange des Sokrates gebührende Rechnung getragen werden, wenn man voraussetzte, dafs anstatt der Überlieferung die Worte *ἵνα μηκέτι ἀνέλεγκτος ἡ μαντεία γένοιτο* in dem Texte gestanden hätten. 23 e liest der Verf. mit Schanz und anderen das im cod. E überlieferte *ξυντεταμένως*, das allerdings besser als *ξυντεταγμένως*, der Überlieferung von BDF, in den Sinn pafst und in der Bedeutung dem folgenden *σφοδρῶς* entspricht. Indessen würde das Wachsen der gegen Sokrates geschaffenen Mifsstimmung viel anschaulicher dargestellt werden, wenn die beiden Momente des willigen Anhörens und des mit dem Scheine der Glaubwürdigkeit wirkenden Weiterverbreitens auseinandergehalten würden. Das könnte aber geschehen mit der Annahme, dafs der Philosoph geschrieben habe *ξυνιέντες ἀσμένως καὶ πιθανῶς λέγοντες*. An der Überlieferung von 25 d e hat der Verf. ebensowenig als irgend einer der früheren Herausgeber Anstofs genommen. Dagegen halte ich an der Überzeugung fest, dafs, weil das zweite *ὥστε* die Spannung der vorhergehenden Worte und auch die Wirkung des folgenden Konsekutivsatzes abschwächt, dieser Übelstand am leichtesten dadurch beseitigt werden kann, dafs *τοσοῦτον* (vor *ἀμαθίας*) und *τοῦτο* (vor *ἀγνοῶ*) ihren Platz vertauschen und *ὥστε* als Interpolation gestrichen wird. Der Sinn der Stelle würde dann folgender sein: „Wie so, Meletos? bist du denn trotz deiner Jugend um so viel weiser als ich bei

meinen vorgerückten Jahren, dafs du zwar erkannt hast, dafs die Bösen am meisten ihren Nächsten etwas Böses, die Guten etwas Gutes erweisen, ich dagegen bis zu dem Mafse von Unwissenheit gekommen bin und in dem Grade verkenne, dafs, wenn ich jemand von meinen Nächsten zum Frevler mache, ich selbst Gefahr laufe, von ihm irgendwie geschädigt zu werden, dafs ich dieses so grofse Unheil nach deiner Behauptung freiwillig anrichte?“ Sodann hat der Verf. das von Schanz für unecht erklärte *Ἀναξαγόρου* (26 d) in dem Text behalten. Aber es sollte doch jedenfalls dem Meletos begreiflich gemacht werden, dafs seine Anklage an die falsche Adresse gerichtet sei und dafs die Beschuldigungen gegen Sokrates viel richtiger gegen Anaxagoras erhoben sein würden, der hier gewissermafsen als der Vertreter der in 23 d erwähnten *φιλοσοφοῦντες* namhaft gemacht wird, d. h. an einer Stelle, die neben der Ähnlichkeit des Sinnes uns einen deutlichen Fingerzeig giebt für die Heilung der vorliegenden Korruption. Dieselbe lautet bekanntlich: *καὶ ἐπειδάν τις αὐτοὺς ἐρωτᾷ, ὅ τι ποιῶν καὶ ὅ τι διδάσκων, ἔχουσι μὲν οὐδὲν εἰπεῖν, ἀλλ' ἀμφιγνοοῦσιν, ἵνα δὲ μη δοκῶσιν ἀπορεῖν, τὰ κατὰ πάντων τῶν φιλοσοφούντων πρόχειρα ταῦτα λέγουσιν, ὅτι κ. τ. λ.* Mit Bezugnahme darauf glaube ich an der fraglichen Stelle schreiben zu müssen: *Ἀλλ' ἐξ ἀπόρου κατηγορεῖς, ὦ φίλε Μέλητε, καὶ οὕτω καταφρονεῖς τῶνδε καὶ οἴει αὐτοὺς ἀπείρους γραμμάτων εἶναι, ὥστε οὐκ εἰδέναι, ὅτι τὰ Ἀναξαγόρου βιβλία τοῦ Κλαζομενίου γέμει τούτων τῶν λόγων.* Natürlich ist nebenbei anzunehmen, dafs das hinter *Ἀναξαγόρου* stehende *οἴει* als Duplikat des nachfolgenden in den Text geraten sei. In betreff des Sprachgebrauchs kann auf Ges. III 699 b *ὡς ἐξ ἀπόρων καὶ τότε ἐφαίνετο γενέσθαι τὸ νικῆσαι μαχομένους* verwiesen werden, wo Stallbaum übersetzt: quod post desperatam rerum suarum condicionem et fortunam videbatur victoria sibi pugnantibus obtigisse. Übrigens gehört wegen der Analogie des Gedankens auch 27 e hierher, wo ich mit Schanz das überflüssige *ταῦτα*, mit Král *οὐχί* fallen lasse und zugleich mit letzterem nach der Autorität der codd. A*Π* *οὐ* für *σύ* schreibe, so dafs die Worte lauten: *ἀλλ', ὦ Μέλητε, οὐκ ἔστιν ὅπως οὐκ ἀποπειρώμενος ἡμῶν ἐγράψω τὴν γραφὴν ταύτην ἢ ἀπορῶν ὅτι ἐγκαλοῖς ἐμοὶ ἀληθὲς ἀδίκημα.* Ferner schreibe ich 36 d *γε ἄλλο* anstatt *μᾶλλον* in den Worten: *οὐκ ἔσθ' ὅ τι μᾶλλον, ὦ ἄνδρες Ἀθηναῖοι, πρέπει οὕτως, ὡς τὸν τοιοῦτον ἄνδρα ἐν πρυτανείῳ σιτεῖσθαι.* Endlich glaube ich mit Bestimmtheit, dafs 41 bc, wo Madvig adv. crit. S. 368 das Richtige angebahnt, aber eine Einheitlichkeit der Konstr. nicht erreicht hat, durch die Annahme einer Verschiebung der Worte *καὶ δὴ τὸ μέγιστον* und der Einschiebung von *οὓς* hinter *μυρίους* folgende Änderung in der Wortfolge beobachtet werden mufs: *ἐπεὶ ἔμοιγε καὶ αὐτῷ θαυμαστὴ ἂν εἴη ἡ διατριβὴ .... τέθνηκεν, ἀντιπαραβάλλοντι .... τὰ ἐκείνων. ὡς ἐγῷμαι, οὐκ ἂν ἀηδὲς εἴη*

τοις ἐκεῖ ἐξετάζοντα .... ἔστι δ' οὔ. καὶ δὴ τὸ μέγιστον, ἐπὶ πόσῳ ἄν τις, ὦ ἄνδρες δικασταί, δέξαιτο ἐξετάσαι τὸν ἐπὶ Τροίαν ἀγαγόντα τὴν πολλὴν στρατιὰν ἢ Ὀδυσσέα ἢ Σίσυφον, ἢ ἄλλους οὓς ἄν τις εἴποι καὶ ἄνδρας καὶ γυναῖκας; οἷς ἐκεῖ διαλέγεσθαι καὶ ξυνεῖναι καὶ ἐξετάζειν ἀμήχανον ἂν εἴη εὐδαιμονίας. Übrigens hat Christ durch die Aufnahme von οὓς die Richtigkeit der von mir schon früher gemachten Konjektur bestätigt. Mit demselben Recht ist aber das Relativpronomen auch Gorg. 483e, wo es dann heifsen mufs ἢ ἄλλα μυρία, ἃ ἄν τις ἔχοι τοιαῦτα λέγειν und Xen. Memor. III 10, 12 (nach einer von mir kürzlich in den Jahrbb. geäufserten Vermutung), wo dann zu schreiben ist καὶ τἆλλα, ἃ ὡσαύτως ἔοικεν ἔχειν τῷ σῷ λόγῳ, zu ergänzen.

Rudolstadt. K. J. Liebhold.

August Fick, Vergleichendes Wörterbuch der indogermanischen Sprachen. Vierte Auflage, bearbeitet von Adalb. Bezzenberger, August Fick und Whitley Stokes. Erster Teil. Wortschatz der Grundsprache, der Arischen und der Westeuropäischen Spracheinheit von August Fick. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1890. 8. XXXVIII und 580 S. 14 M.

Das etymologische Studium, interessant für jeden, der über Sprache nachdenkt, wichtig für jeden Sprachgelehrten, für den Sprachforscher von Fach wie für den Philologen, ist heutzutage aufserordentlich erleichtert durch Spezialwörterbücher für die einzelnen Sprachzweige und Sprachen. Was G. Curtius für Griechische, Zehetmayr und Vaniček für das Lateinische — sie sind allerdings jetzt nicht mehr ausreichend —, Kluge für das Deutsche, Miklosich für die slavischen, Diez und Körting für die romanischen Sprachen u. a. mehr geleistet, davon hat mancher Philolog Nutzen gehabt. Aber über all den etymologischen Wörterbüchern der genannten Verfasser schwebt doch als höhere Einheit ein vergleichendes Wörterbuch der indogermanischen Sprachen; dies ist die Quelle, woraus alle schöpfen. Seit 22 Jahren leistete das Wörterbuch von A. Fick diese Dienste; es gab nichts, was ihm an die Seite zu stellen war. Und dafs es weitere Verbreitung gefunden hat, beweist der Umstand, dafs jetzt bereits die 4. Auflage nötig geworden ist. Trotzdem ist es in philologischen Kreisen nicht so bekannt, wie es sein müfste. Oft sind etymologische Arbeiten und Versuche ohne jede Einsicht, ohne jede Rücksicht auf dieses grundlegende Werk angestellt, zum Schaden der Sache und darum oft verfehlt. Es ist daher wohl angebracht, auch in dieser Zeitschrift einmal die philologischen Kreise auf diesen jetzt in ganz neuer Bearbeitung vorliegenden Thesaurus hinzuweisen.

Sie unterscheidet sich von den früheren Auflagen dadurch, dafs sie um den Sprachschatz der keltischen Spracheinheit, dar-

gestellt von dem Kenner der keltischen Sprachen Whitley Stokes, bereichert wird. Die Bearbeitung des germanischen und des slavolettischen Wortschatzes hat A. Bezzenberger übernommen. Diese Teile liegen noch nicht fertig vor. Fick selbst hat den I. Band bearbeitet, der den weitesten Überblick über das gesamte indogermanische Sprachgebiet gewährt. Er enthält zunächst eine längere Einleitung zur Einführung in die Grundsätze und Gründe für Anordnung und Einteilung und für Ansetzung der Wortformen. Die dann folgende etymologische Darstellung gliedert sich in drei Teile: I. S. 1—154 Der Wortschatz der indogermanischen Grundsprache, der Spracheinheit aller Indogermanen. II. S. 157—342 Wortschatz der arischen Spracheinheit vor der Spaltung der Arier in Inder und Eranier. III. S. 345 bis 580 Wortschatz der westeuropäischen Spracheinheit, d. i. der Griechen, Italiker, Kelten, Germanen. Schon aus dieser Einteilung wird erkennbar, was Verf. in der Einleitung des weiteren ausführt.

Da nämlich als Grund der Verwandtschaft der indog. Sprachen deren einstige Einheit erkannt war, so mufste es Aufgabe der Forschung sein, diese Einheit als Ausgang der Entwickelung aller Sprachen unseres Stammes wieder zu gewinnen, die Grund- und Ursprache der Indogermanen nach Flexion und Wortschatz wiederherzustellen. Dazu ist aber wiederum nötig festzustellen, welche Wörter aus den indog. Hauptsprachen, von denen zwölf in Betracht kommen, hierher zu zählen sind. Die Bezeichnung „Indogermanen", einst von Fr. Schlegel gewählt, ist eigentlich nicht sehr passend, ebensowenig wie Fr. Spiegels „Indokelten", weil willkürlich zwei Glieder zu Vertretern einer ganzen Kette gestempelt werden. Das in Frankreich beliebte Wort „Indoeuropäer" schliefst wiederum Eran mit seiner arischen Bevölkerung nicht ein. Die kurze Bezeichnung „Arier" endlich, üblich bei den Engländern, ist leider gar nicht zutreffend, da nur Inder, Eranier und Skythen sich selbst „Ariya, Arya" nannten, die anderen Völker also nichtarisch sind; jene englische Bezeichnung schafft also nur Verwirrung. Fick selbst würde als besten Namen für Indogermanen „Arioteuten" oder „Teutarier", der also Arier wie Nichtarier umfafste, vorschlagen (S. XXVI), hält aber aus Zweckmäfsigkeitsgründen an dem geläufigen und durch den Gebrauch geheiligten Namen „Indogermanen" und „indogermanisch" für die Ursprache fest.

Für die Einteilung in Arier oder Nichtarier ist der Vokalismus der Sprachen mafsgebend. Bis auf G. Curtius hielt man den Vokalismus der Arier (Inder, Eranier und Skythen), welcher statt der drei Vokale *a e o* nur *a* kennt, für den ursprünglichen. Dieser Standpunkt ist von der neueren Forschung völlig aufgegeben. Das Urvolk kannte bereits jene Vokaltrias, welche die Arier, als sie sich aus dem gemeinsamen Verbande herauslösten, durch das eintönige *a* und seine Schwächung zu *i* ersetzten. Wie

aber die Arier von den übrigen Gliedern durch den Vokalismus, so unterscheiden sich die Westeuropäer (Griechen, Italiker, Kelten und Germanen) durch ihre *k*- und *q*-Laute, also durch ihren Konsonantismus von allen anderen indog. Sprachen. Sie verschieben die Gutturalreihen *ç k* und *q* zu *k q qv*. Während also die so gekennzeichneten Völker im Osten und im Westen von dem Urvolke sich absonderten, blieb den Völkern in der Mitte das alte Lautsystem. Es läfst sich beweisen, dafs die Arier sich früher als die Westeuropäer von dem gemeinsamen Mutterschofse ablösten; sie schieden als Nomaden vor dem Beginn des Ackerbaues von den zurückbleibenden Europäern, während die Väter der westlichen und der Centralvölker den Ackerbau noch in längerer Gemeinsamkeit ausbildeten. Aus dieser Geschichte des Urvolks folgt: der indog. Ursprache zuzuschreiben sind alle diejenigen ursprünglichen Wörter und Wortformen, welche sich sowohl bei den Ariern wie bei den Nichtariern vorfinden, sei es in einer oder mehreren Sprachen des Ostens und Westens: z. B. *bhérô* ich trage, bei Ariern, aber auch bei den Slaven, Germanen, Griechen, Italikern und Kelten vorkommend, ebenso *dhréughô* ich trüge, obwohl es nur im Arischen und im Germanischen vorkommt.

Nachdem nun Verf. noch des weiteren den Vokalismus und Konsonantismus geschildert und eine Übersicht über das Lautsystem der Ursprache gegeben hat, kommt er auf den Accent und den Ablaut zu sprechen, definiert die Wurzel als „unauflösbaren begriffbezeichnenden Lautkomplex“, entweder verbal oder pronominal. Die Wurzeln sind nicht etwa für sich Bestehendes, sondern als Glieder eines Satzes, der vor dem Worte da war, anzusehen.

Nach diesen Vorbemerkungen folgt nun die alphabetische Übersicht über den Wortschatz der Indogermanen, zunächst den der Grundsprache nach Wurzeln und Derivaten. Dieses Wortverzeichnis hat nicht blofs sprachliches Interesse. Es erlaubt weitgehende Schlüsse auf die Vorgeschichte und Kulturgeschichte der Völker unseres Stammes und somit einen Blick in die älteste Geschichte der Menschheit. Man weifs, mit welchem Erfolge Forscher wie H. Zimmer, V. Hehn, O. Schrader, v. Bradke u. a. auf Grund des Wortschatzes die vorgeschichtlichen Kulturepochen der indog. Menschheit erschlossen haben. Es ist auch im höchsten Grade lehrreich, die mannigfachen Begriffe, deren Benennung aus dem gleichen Stammworte sich herleitet, übersehen zu können. Man belauscht so den Menschengeist gleichsam in seiner Werkstätte und bei der Arbeit. Manche Wurzeln haben eine schier unübersehbare Geschichte, wenn man alle ihre Verzweigungen zusammenstellt. Eine schöne Arbeit dieser Art verdanken wir A. Uppenkamp, welcher in der Abhandlung zum Progr. des Gymn. Düsseldorf 1891 den „Begriff der Scheidung nach seiner

Entwickelung in semitischen und indog. Sprachen" übersichtlich behandelt hat. Bei solcher Darstellung der Wurzeln mit verwandter Bedeutung bieten sich ganz merkwürdige Parallelen; man vgl. unsere Bemerkungen in WS. f. klass. Phil. 1889 Sp. 660 ff. über Uppenkamps Zwei Wortfamilien (Progr. Düsseldorf 1888).

Nur wenige Bemerkungen zum Wörterbuch selbst seien noch gestattet. Zu S. 7 *enk-*, 348 *ank-* oder 368 *onq-* „biegen" (oder zu 363 *eng* „schwellen"?) scheinen mir die von Fick nicht erwähnten deutschen Wörter *enkel* = Knöchel am Fufs und *enke* = Pflanzentrieb zu gehören. — Zu S. 121 *léukó* und 304 *lauk'a* scheinen, schauen (*lauka-s* freier Raum, Lichtung) kann wohl niederdeutsch *luke* = Öffnung, Lichtloch gestellt werden. Auch slav. *lukati* spähen ist hier hinzuzufügen. — S. 282 *mank'a* kneten vermifst man das germ. *mange*, *mangel* = Glätterolle. — S. 559 fehlt bei *seuso*- „trocknen" germ. *sór* = dürr, trocken, vgl. unseren pommerschen Ausdruck *sörer* Wind d. h. rauher, trockner, ausdörrender Wind; vgl. S. 323 *saúṣati* er trocknet, wo mhd. *sören* (nicht *sórén*, wie dort steht) erwähnt ist. Ebenso wäre zu S. 137 *seikó* und 323 *saik'ati* preufs. *sink'ati* „ausgiefsen" unser „sickern" zu vergleichen. — Zu S. 185 *kar-*, *kṛndti* zerschneiden liefern die vorhin genannten Arbeiten Uppenkamps ungemein zahlreiche Derivata. Doch zieht Uppenkamp zu viel nicht hierher Gehöriges herbei wie dtsch. *kerbe*, *kerben* u. a., welche zu W. *grph*, gr. γράφω zu setzen sind. Zu *bhelgho*- S. 493 möchte ich wie ndd. *bülge* auch ndd. *bülte* = „Erdanschwellung im Moor" ziehen. — Zu 418 *ghreudo* zerstampfen gehört auch wohl das *Grus* und die *Grude* (Grudecoaks), vgl. slav. *gruda* Erdscholle, Haufe, ebenso daselbst zu *ghrendó* „knirschen" *der Grand* = knirschender Sand. — Auf S. 316 scheint mir bei *vardha* wachsen die *Wurzel* und die *Warze* zu fehlen. — Ob S. 530 deutsch *rast* mit *róva* gleichen Stammes ist, mag man bezweifeln. Endlich, wie denkt Fick über unser *Revier*? Mir ist die Ableitung dieses Wortes unbekannt. Ist die Anlehnung an S. 118 *révos* = „Raum, Weite, Land" nicht zu kühn?

Noch seinen zwei Druckfehler verbessert S. 19 *Juwel* st. *Juwol* und 528 *aemulus* st. *aemulas*.

Das ganze Wörterbuch soll nur zwei Bände umfassen. Die erste Hälfte des II. Bandes ist im Druck und wird Anfang 1892 erscheinen. Ist mit dem II. Bande erst das Register fertig, dann wird man so Ersatz für ein vergleichendes Wörterbuch jeder einzelnen indog. Sprache, also auch des Deutschen, Lateinischen und Griechischen haben. Für letztere Sprache wird, wie noch bemerkt sei, W. Prellwitz in allernächster Zeit ein etymologisches Wörterbuch herausgeben; es befindet sich schon im Druck. Und da auch ein lateinisches Wörterbuch dieser Art von H. Osthoff vorbereitet wird, so wird bald jeder Philolog in bequemer Weise seinen etymologischen Wissensdurst stillen können.

Colberg. H. Ziemer.

1) Th. Lohmeyer, Kleine Deutsche Satzlehre nebst einer Auswahl aus der Formenlehre und einer Interpunktionslehre, sowie einem Anhange aus der Poetik und Metrik, zunächst für die Klassen Sexta bis Tertia höherer Lehranstalten mit Latein. 2. Auflage. Hannover, Helwingsche Verlagsbuchhandlung, 1891. XII u. 62 S. 8. geb. 0,80 M.

Nach den beiden Richtungen hin, die ich in meiner Besprechung der 1. Auflage (in dieser Zeitschr. 1888 S. 369f.) hervorgehoben habe, ist die Kleine Deutsche Satzlehre verändert worden. Der Verf. hat die neuen rhythmischen Regeln beseitigt und die Verdeutschung der grammatischen Kunstausdrücke auf das gebräuchliche Mafs zurückgeführt. Im einzelnen ist die bessernde Hand vielfach angelegt; eine gröfsere Umgestaltung haben die §§ 23—25 erfahren, in denen die verkürzten Nebensätze jetzt als Satzteile ganz ansprechend behandelt werden. Am Schlufs ist in knappster und verständlicher Form „Einiges aus der Poetik und Metrik" hinzugefügt. S. 58 ist Äschylus aus Versehen nach Sophokles und Euripides genannt; dafs diese drei Dichter in der ersten Hälfte des 5. Jahrhunderts lebten, ist eine zu ungenaue Angabe.

2) J. Imelmann, Klopstocks Oden, ausgewählt und erklärt für die oberen Klassen höherer Schulen. Berlin, Nicolaische Verlagsbuchhandlung (R. Stricker), 1891. VI u. 144 S. 1,20 M.

Wenn irgend ein lyrischer Dichter, so verträgt am wenigsten Klopstock den schwatzenden Erklärer, der von der Glosse trieft und mit Klüglingsblicken den Text meistert, und doch bedürfen wir, um dem Schwunge seiner Gedanken und seines Ausdrucks in den Oden folgen zu können, mehr als bei anderen Dichtern der freundschaftlich führenden Vermittlung. Als feinsinnig-taktvollen Vermittler zwischen Dichter und Leser möchte ich den Bearbeiter der 51 Oden bezeichnen, die uns in obengenannter Auswahl vorgelegt werden. Geordnet nach grofsen Gesichtspunkten, in denen die Gedankencentren des Dichters sich darbieten — Freundschaft; Religion, Natur- und Lebensfreude; Fürsten, Völker, Vaterland; Sprache und Dichtung — stellen die Gedichte die schönsten Laute dar, die er während seines langen Lebens seiner Saite entlockt hat.

In der Erklärung, die mehr als „Anmerkungen" enthält, führt der Verf., sich nicht an ein feststehendes Gerüst anklammernd, sondern dem einzelnen Gedichte Rechnung tragend, aus, was zum Verständnis des Ganzen dienlich ist. Mit ausgebreiteter Belesenheit in alten und neuen Schriftstellern, mit umfassender Gelehrsamkeit und Kenntnis, besonders der deutschen Sprachgeschichte, mit liebevollem Verständnis für Denken und Fühlen des Dichters führt er uns, ohne jemals die Zurückhaltung des Erklärers, jenes „Amanuensis des Autors", hintanzusetzen, sicher ein in Stimmung, Gedankengehalt und Kunstform des Gedichtes; er geht den Anklängen nach, die aus älterer Zeit sowie besonders in des Dichters

Gegenwart seine Gedanken widertönen; er teilt Bemerkungen von Zeitgenossen mit, die den unmittelbaren Eindruck des Gedichtes wiederspiegeln und durch die Lebhaftigkeit der Empfindung uns in die Zeit des Dichters versetzen, oder durch einen klugen Wink uns das Verständnis der Dichtung erleichtern oder erschliefsen. Sehen wir so Klopstock zugleich als den vollsten Ausdruck mancher Richtungen seiner Zeit und wiederum im Spiegelbilde seiner Zeitgenossen, und wird er andererseits durch manche Bemerkung — ich verweise besonders auf die der Sammlung vorangestellten Aussprüche von Schiller, Schlegel, Gervinus u. a. — in ein geschichtliches Licht gerückt, so scheint mir doch als Hauptverdienst des Verf.s, der überall aus dem vollem schöpft, dafs er vor allem Klopstock aus sich selbst erklärt, dafs er im einzelnen Gedicht den ganzen Dichter zeigt. Was also aus den übrigen Oden, dem Messias, aus den Prosaschriften für die Erklärung Notwendiges oder Bedeutsames zu entnehmen ist, wird besonders verwertet, und so ist ein festes, einheitliches Band um das Ganze geschlungen; alles verknüpft sich in der Person des Dichters.

Die Schule mag dem Verf. für seine treue Arbeit gerade in der Gegenwart Dank wissen, sie bedarf jetzt mehr als sonst der Hülfsmittel, die in knappster Form den reichsten Inhalt bieten; aber auch der weitere Kreis der Klopstockfreunde dankt ihm seine Gabe um mancher Anregung und willkommenen Bemerkung willen.

3) E. Küenen und M. Ewers, Die deutschen Klassiker erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten sowie zum Selbststudium. 3. Bändchen: Lessings Minna von Barnhelm, erläutert von E. Küenen. Zweite, verbesserte Auflage. 1891. 94 S. 1 M. — 4. Bändchen: Goethes Hermann und Dorothea, erläutert von E. Küenen. Zweite, verbesserte Auflage. 1890. 120 S. 1 M. — 6. Bändchen: Schillers Maria Stuart, erläutert von E. Küenen. 1890. 112 S. 1 M. — 7. und 8. Bändchen: Schillers Wallenstein, erläutert von M. Ewers. 1. Teil 1890. 117 S. 2. Teil 1891. 124 S. je 1 M.

Die Sammlung enthält brauchbare Hülfsmittel für die Erklärung der Schulschriftsteller; die Erläuterungen gehen sowohl auf genaue Erörterung des Sachlichen wie auf Darlegung des Künstlerischen aus.

In der zweiten Bearbeitung der Minna von Barnhelm ist auf den Bau und die Technik des Stückes besonders geachtet. Der Überblick über die Gestaltung der Handlung ist neu durchgesehen und durch eine „dramaturgische Tafel" veranschaulicht worden; der Kunstform ist ein besonderer Abschnitt gewidmet.

Die Erläuterungen zu Hermann und Dorothea sind besonders in sprachlicher Hinsicht einer Durchsicht unterworfen worden, damit das Büchlein auch als Lesebuch in den Händen der Schüler sich brauchbar erweise.

Maria Stuart empfiehlt der Bearbeiter mit Recht wegen des kunstgemäfsen und vollkommen durchsichtigen Aufbaues der Handlung für die Schullektüre. Er behandelt der Einrichtung der Sammlung gemäfs die Exposition und Entwickelung der Handlung und die Charaktere. Zwischen diese beiden Hauptmassen sind eingeschoben Abschnitte über den Bau des Stückes mit dramaturgischer Tafel, über die Kunstform, sowie über Zeit und Ort; es folgen am Schlufs Auseinandersetzungen über die Idee, Entstehung des Dramas, Stoff und Behandlung desselben, sowie eine ausführliche Geschichte der Maria Stuart nach den neuesten Forschungen S. 97 — 109. Einige Sentenzen sind S. 110 f. gesammelt.

Das 1. Bändchen über Schillers Wallenstein entfernt sich vollständig von Plan und Anlage der übrigen; es enthält eine sehr sorgfältige und reichhaltige Stoffsammlung aus der Trilogie mit wörtlicher Anführung der Stellen und fortlaufender Vergleichung mit Schillers Geschichte des dreifsigjährigen Krieges. Selbstverständlich sind die ausgezogenen Stellen nur benutzbar für den, der ihren Zusammenhang nachschlägt. Es fragt sich darum wohl, ob eine solche Sammlung des Rohmaterials, so notwendig sie für den Bearbeiter ist, mit Nutzen vollständig vorgelegt wird, oder ob es nicht besser ist, bei der darstellenden Erläuterung der Umstände und Charaktere einfach durch Citate auf die Stellen hinzuweisen. Das 2. Bändchen enthält die Erklärung des Prologs, den Gang der Gesamthandlung und ihren dramatischen Aufbau, das 3. Bändchen wird Charakteristiken u. s. w. enthalten.

4) Goethes lyrische Gedichte, ausgewählt, geordnet und erklärt für den Schulgebrauch und das Privatstudium von J. Heuwes. Paderborn, F. Schöningh, 1891. 116 S. 1,20 M.

Heuwes liefert in seiner Auswahl aus Goethes Lyrik eine fleifsige Wort- und Sacherklärung und bahnt auch die ästhetische Würdigung der einzelnen Gedichte an. Für seine Einteilung sind die von O. Frick, Aus deutschen Lesebüchern Bd. IV Abt. 2 geltend gemachten Gesichtspunkte befruchtend gewesen. Heuwes teilt die ausgewählten 70 Gedichte in Gefühlslyrik und Gedankenlyrik und ordnet innerhalb der ersten Gruppe rein objektiv gehaltene Lyrik, objektiv-subjektive Lyrik und rein subjektive Lyrik. Wenn auch aus den einzelnen Bemerkungen hervorgeht, was Verf. damit sagen will, so finde ich doch diese scholastischen Bezeichnungen nicht glücklich gewählt. Frick, der etwa ein Drittel der hier behandelten Dichtungen gleichfalls bespricht, ist vorsichtiger gewesen. Die Gedankenlyrik zerfällt gleichfalls in drei Gruppen, Hymnen und Verwandtes, Elegieen, sonstige gedankenlyrische Gedichte. Daneben geht eine Einteilung nach dem Inhalte her: Mensch und Welt, Mensch und Gott, Mensch und Dichter, Geniales Streben und Menschenlos, Kunst und Dichter. Hier wäre besser dem aus

dem Inhalte entnommenen Einteilungsgrund die Form einfach untergeordnet. Im einzelnen ist die Erklärung umsichtig und besonnen.

5) **Der arme Heinrich** nebst dem Inhalte des Erek und Iwein von Hartmann von Aue und **Meier Helmbrecht** von Wernher dem Gärtner, übersetzt und erläutert von G. **Boetticher**. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses, 1891. IV u. 124 S. kl. 8. 0,90 M. (Denkmäler der älteren deutschen Litteratur für den litteraturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten, hsgb. von G. Boetticher und K. Kinzel. II 2.)

„So klein an Umfang die beiden Gedichte sind, so gewähren sie doch einen verhältnismäſsig bedeutenden Eindruck in die Ideenkreise und die Geschichte des Rittertums. Gerade die Zusammenstellung einer Schöpfung von höchstem idealen Gehalt aus der besten Zeit mit einer realistischen Schilderung des verfallenden Rittertums wird fruchtbare Gesichtspunkte für ein tieferes Eindringen in die Eigenart des Rittertums mit seinen Gegensätzen bilden.“ (S. VI.) Wir halten diesen Gedanken für einen glücklichen und freuen uns, beiden Gedichten in den Denkmälern zu begegnen. Die Einleitungen schildern in kurzen und deutlichen Zügen Leben und Geistesart der Verfasser und bereiten das Verständnis der Dichtungen vor, die geschickt angebrachten und ausgeführten Anmerkungen, die sich nicht aufdrängen, kommen ihm zu Hülfe. Rhythmus und Reim behandelt der Übersetzer mit Sicherheit, so daſs sich an der vorliegenden Ausgabe auch auſserhalb der Schule mancher, der den Urtext nicht lesen kann, erfreuen wird.

6) **Walther von der Vogelweide und des Minnesangs Frühling** von K. **Kinzel**. 2. Auflage. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses, 1891. VIII u. 115 S. kl. 8. 0,90 M. — **Martin Luther. 2. Vermischte Schriften weltlichen Inhaltes, Fabeln, Dichtungen** etc. von R. **Neubauer**. Ebenda 1891. VIII u. 252 S. kl. 8. 1,80 M. (Denkmäler u. s. w., hsgb. von G. Boetticher und K. Kinzel. II 1 und III 3.)

Die treffliche Auswahl aus Walther und des Minnesangs Frühlings liegt ein Jahr nach ihrem ersten Erscheinen (vgl. diese Zeitschr. 1891 S. 147 f.) bereits in zweiter Auflage vor. — Die in dem neuen Hefte vereinigten Schriften und Ausschnitte aus solchen von M. Luther sollen das reiche Schaffen und die Vielseitigkeit des Reformators auch den weltlichen Dingen gegenüber und sein persönliches Wirken auf diesem Felde zur Anschauung bringen und dadurch seine ganze Persönlichkeit für die Beurteilung in das richtige Licht rücken. Mit dem früher erschienenen ersten zusammen soll der zweite Teil ein Ganzes bilden, beide sollen, soweit es innerhalb eines beschränkten Rahmens möglich ist, ein Gesamtbild von Luthers Wirken und Persönlichkeit geben. Der Bearbeiter wollte Luther vor allem in den Beziehungen und Interessen zeigen, die ihn über die Jahrhunderte hinweg unserem

heutigen Fühlen menschlich näher bringen. Endlich wollte er ein genaues Verständnis der Sachen wie der sprachlichen Form und einige Einsicht in den Entwickelungsgang unserer Sprache übermitteln. Aus der grofsen Zahl von Luthers Schriften eine Auswahl nach so vielseitigen Gesichtspunkten zu treffen war keine geringe Aufgabe, aber sie ist in dem vorliegenden Hefte mit Geschick gelöst. Unter den vermischten Schriften weltlichen Inhalts finden wir das Schreiben An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, einen Abschnitt Vom Amt des Schwertes und dem Rechte des Krieges aus der Schrift Ob Kriegsleute auch in seligem Stande sein können; aus der Auslegung des 101. Psalms Stellen Vom Meister Klügling und Gottes Wunderleuten und von anderen Zugehörigen des „weltlichen Standes", Vom Nutz der Historien aus Luthers Vorrede zu Galeatius Capella, Geschichte des Herzogs Franz Sforza. Einen wahren Schatz aus Luthers Lebensweisheit enthalten die mit hingebender Mühe und sinnigem Vertiefen in die Persönlichkeit des grofsen Mannes gesammelten Fabeln, Gleichnisse, Sprüche und Reime in Abschnitt II und die Aussprüche und Betrachtungen unter Nr. V. Diese Abschnitte werden ganz besonders dazu beitragen, uns Luther auch „menschlich näher zu bringen". Dazu kommen noch Dichtungen aus den Jahren 1523 bis 1538 nebst einer Sammlung von Aussprüchen über „Frau Musica" Abschnitt III und Briefe aus den Jahren 1522—1546. Eine besonders wertvolle Beigabe ist der grammatische Anhang, eine Übersicht über Luthers Sprache und deren Hauptabweichungen von dem heutigen Sprachgebrauch. Der Grundgedanke ist auch hier, die Entwickelung und das Wachsen der Sprache in Luthers Munde zu beobachten; denn auch die Sprache trägt den Stempel seiner Persönlichkeit.

Berlin. Ernst Naumann.

Die deutsche Heldensage (von G. Boetticher). Zweite, vervollständigte und verbesserte Auflage. VIII u. 63 S. 0,60 M. — Die deutsche Heldensage, Kudrun (von H. Löschhorn). 126 S. 0,90 M. — Kunst- und Volkslied in der Reformationszeit (von K. Kinzel). 140 S. 1 M. Halle a.S., Buchhandlung des Waisenhauses, 1891/92. kl. 8. (Denkmäler u. s. w., hsgb. von G. Boetticher und K. Kinzel. I 1, I 2 und III 4.)

Während die am 31. März 1882 erlassenen Bestimmungen über den Betrieb der deutschen Litteraturgeschichte, nach welchen auf Grund einer wohlgewählten Klassen- und Privatlektüre die Schüler mit den Hauptepochen unserer Litteratur bekannt gemacht und somit auch in den Entwickelungsgang unserer Litteratur eingeführt werden sollen, bisher nur auf dem Gebiete der modernen klassischen Litteratur, für Klopstock, Lessing, Goethe und Schiller, durchführbar waren, weil hier ausreichendes Material zu billigen Preisen in die Hände der Schüler gelegt

werden konnte, war für die neun Jahrhunderte von Karl dem Grofsen bis auf Friedrich den Grofsen, wenn wir von Nibelungenlied, Walther von der Vogelweide und Parzival absehen, das Material durchaus nicht ausreichend, der Lehrer vielmehr besonders für die älteste Dichtung und für die der Reformationszeit auf dürftige, mehr oder minder willkürliche Proben in den sogenannten Lesebüchern angewiesen. Diesem Übelstande suchen die beiden oben genannten Schulmänner, von denen der erstere durch seine musterhafte Übersetzung und Bearbeitung des Parzival, der letztere durch sein Schriftchen, „Das deutsche Volkslied des 16. Jahrhunderts“ sich bereits verdient gemacht haben, durch Schulausgaben älterer deutscher Litteraturdenkmäler abzuhelfen, welche in einzelnen Heften charakteristische, möglichst vollständige Werke liefern. Bis jetzt sind 7 Hefte erschienen, aus denen der Lehrer beliebig auswählen kann. Sie enthalten Denkmäler der deutschen Heldensage (I 1 u. 2), der höfischen Dichtung des Mittelalters (II 1 u. 2), der Reformationszeit (III 1: Hans Sachs, III 2: M. Luther 1., III 4: Kunst- und Volkslied in der Reformationszeit). Von den drei mir zur Besprechung vorliegenden Heften bietet das erste das Hildebrandslied, die Merseburger Zaubersprüche und Muspilli, alle drei im Original und in gegenüberstehender Übersetzung, das Waltharilied in Übersetzung (und zwar in Hexametern) mit Beigabe einer Probe des lat. Originals. Wie im Waltharilied minder wichtige Teile durch kurze Erzählung (in Prosa) ersetzt sind, so berücksichtigt auch der Bearbeiter des Kudrunliedes, überzeugt, dafs das unverkürzte und ungereinigte Gedicht für Schüler ungeniefsbar sei, in erster Linie die als echt und alt geltenden Strophen, ohne sich ängstlich an die Ergebnisse der bisherigen Forschung zu binden. Auch hier ist der Übersetzung, die sich statt der unserem Ohr wenig angenehm klingenden Kudrunstrophe der freien modernen Nibelungenstrophe bedient, eine Probe des Originals und zwar in der Fassung der Ambraser Handschrift und dem aus derselben hergestellten mittelhochdeutschen Text beigegeben. Das dritte Heft soll das Bild des 16. Jahrhunderts, zu dem die beiden Hefte „Luther“ und die Auswahl aus Hans Sachs die Unterlage gegeben, weiter ausführen und vertiefen und bietet uns zu diesem Zwecke in sorgsamer Auswahl das in jene Bewegung tief eingreifende Kirchenlied mit einem Anhang lateinischer und deutscher Kirchengesänge älterer Zeit, den für die kirchlichen und sozialen Verhältnisse so wichtigen Meistergesang, das Volkslied, „in dem der dichterische Geist des Volkes noch einmal aufflammt und die schönsten Blüten treibt“. Um ihrer Person willen treten noch Fischart und Hutten hinzu, ersterer mit einigen kleineren Gedichten und dem „Glückhaft Schiff von Zürich“, letzterer mit seinem „neuen“ Lied: „Ich hab's gewagt mit Sinnen“. Wie in den übrigen sind auch in diesen drei Heften den einzelnen Denkmälern kurze Einleitungen

und Anmerkungen beigefügt. Während jene die notwendigen litteraturgeschichtlichen Angaben unter Beiziehung von quellenmäfsigem Material enthalten und die litteraturgeschichtlichen, kulturgeschichtlichen und ästhetischen Gesichtspunkte andeuten, welche bei der Lektüre im Auge zu behalten sind, liefern diese in knapper Form die nötigen sprachlichen und sachlichen Erklärungen und sind durch ihre Fassung wohl geeignet, den Schüler zum Nachdenken und zur Selbstthätigkeit anzuregen. Wie das ganze Werk so empfehle ich auch diese drei Hefte den Deutschlehrern aufs angelegentlichste als ein ausgezeichnetes Hülfsmittel für die Erweiterung und Vertiefung des deutschen Unterrichts. Für die Zweckmäfsigkeit des Unternehmens spricht schon der Umstand, dafs von dem ersten Hefte bereits nach kaum zwei Jahren eine zweite Auflage nötig wurde.

Freiburg i. B. L. Zürn.

Hartmann von Aue, Wolfram von Eschenbach und Gottfried von Strafsburg. Eine Auswahl aus dem höfischen Epos mit Anmerkungen und kurzem Wörterbuche von K. Marold. Stuttgart, Göschen, 1892. VI u. 160 S. kl. 8. 0,80 M.

Ein rechtes Vergnügen war für den Unterzeichneten die Durchsicht des kleinen, schon durch seine äufsere Ausstattung angenehm berührenden trefflichen Werkes. Es ist ein Büchlein zu rechter Zeit, da es nach dem Inkrafttreten der neuen Lehrpläne im Anschlufs an Ausblicke auf die höfische Epik unter Anleitung des Lehrers recht gute Dienste zu zweckmäfsiger Privatlektüre und zu Vorträgen der Schüler über den Inhalt bedeutenderer mhd. Dichtungen leisten kann.

Eine knapp gehaltene, auf wissenschaftlicher Grundlage ruhende und das Wesentliche bietende Einleitung belehrt in lichtvoller Darstellung über die Entwickelung des höfischen Epos und über seinen Versbau. Die Auswahl im Urtext, welche den Hauptinhalt des Büchleins bildet, ist klein, aber geschickt getroffen, so dafs sie wohl geeignet ist, einen Einblick in die geistige Welt der Kreise zu gewähren, aus denen dieser Zweig mittelalterlicher Dichtung hervorging. Nicht eine Reihe aus dem Zusammenhang gerissener Stücke, sondern möglichst abgerundete Ganze giebt der Verfasser. Diese bei dem Umfange der in Frage kommenden Dichtwerke und der Beschränktheit des zu Gebote stehenden Raumes zu geben, war keine leichte Aufgabe; aber der sichere Blick des gewiegten Germanisten und das nicht versagende Geschick des einsichtigen Schulmannes hat sie durchaus zweckentsprechend gelöst. Namentlich kann man der weisen Beschränkung auf Hartmanns armen Heinrich, Wolframs Parzival und Gottfrieds Tristan und Isolde nur zustimmen. Etwaige Bedenken, welche die Aufnahme des letztgenannten Werkes aus pädagogischen

Rücksichten erwecken könnte, wird eine genaue Betrachtung der Auswahl daraus sofort zerstreuen. Der arme Heinrich wird wegen seines bleibenden poetischen Wertes und seines nicht bedeutenden Umfanges nahezu vollständig geboten; aus Parzival ist eine solche Auswahl getroffen, dafs sowohl die leitenden Grundgedanken als auch der Gang der Haupthandlung in ihren wichtigsten Momenten klar wird; aus Tristan und Isolde hat sich der Verf. auf eine Reihe von Stellen aus der ersten Hälfte beschränkt, in denen ritterliche Tugenden und ritterliches Leben in hellem Glanze strahlen und des Dichters Erzählertalent besonders deutlich hervortritt.

Den einzelnen Dichtungen gehen die nötigen Angaben über die betreffenden Dichter und ihre Werke, sowie eine Würdigung ihrer Bedeutung voran. Wo der Verf. aus annehmbaren Gründen kleinere oder gröfsere Partieen fortgelassen hat, ist der Zusammenhang durch knappe, aber klare Zwischenerzählungen hergestellt, bei Tristan und Isolde auch auf den weiteren Inhalt der unvollendeten Dichtung und auf die Fortsetzungen durch andere Dichter hingewiesen. Aus der Gesamtheit des Gegebenen läfst sich der Aufbau der drei epischen Werke und der Charakter der wichtigeren Personen wohl erkennen. Das Verständnis wird weiter unterstützt durch Fufsnoten, wo die Erhellung einer dunklen Stelle notwendig ist, und vor allem durch das selbständig gefertigte und durchaus zweckmäfsige Wörterverzeichnis, das sich naturgemäfs auf die aus dem Nhd. nicht unmittelbar verständlichen Wörter beschränkt. Auf einen Abrifs der mhd. Grammatik sowie Bemerkungen zur Metrik im einzelnen hat der Verf. verzichtet, weil er voraussetzt, dafs jeder, der nach der Göschenschen Sammlung die mhd. Dichtung kennen lernen will, auch der Nr. 10 derselben (Nibelungen und Kudrun, hsgb. v. W. Golther), die beides enthält, nicht entraten kann.

Das Büchlein ist nach dem Gesagten ein treffliches Mittel zur Einführung in die für die Schule bedeutsamen Meisterwerke der höfischen Epik in der eigenartigen, durch Übersetzung nicht zu treffenden Färbung des Originals und damit zur Gewinnung eines unmittelbaren Eindrucks von der Eigentümlichkeit der ersten klassischen Periode unserer Nationallitteratur. So bleibt dem Unterzeichneten nur zu wünschen übrig, dafs das Buch bei seinem billigen Preise und seinem wirklichen Werte eine weite Verbreitung finden möchte, um recht viel Interesse und Freude an den Schätzen unserer mhd. Litteratur, sowie an der Denkungsart unserer Altvorderen wecken zu helfen und zur Belebung des vaterländischen Sinnes beizutragen.

Rastenburg. E. Zimmermann.

---

1) **Rudolf Knilling, Einführung in die stilistische Entwicklungslehre.** München, Max Kellerer, 1891. 40 S. gr. 8. 0,80 M.

Das Broschürchen enthält eine, wie der Verf. im Nachwort selbst einräumt, in etwas panegyrischem Tone gehaltene Anpreisung des Systems der Stilistik von Max Schiefsl (Straubing 1884), an welche sich ein Versuch der Weiterbildung dieser Theorie anschliefst. Schiefsl will nach dem Verf. — das Werk selbst ist dem Referenten bisher unbekannt geblieben — die Stilistik auf dem Begriff des stilistischen Zweckes, welcher dem Thema gleichstehe, ja demselben übergeordnet sei, aufbauen: jede Darstellung verfolgt einen bestimmten Zweck; um diesen zu erreichen, wendet der Stilist die geeigneten Mittel an, und diese sucht er durch eine fragende Meditation zu gewinnen; nicht nach Topik und Logik, sondern nach dem stilistischen Zwecke hat die Auffindung und Gliederung des Stoffes zu erfolgen; damit die Darstellung nicht in Sophistik und Rabulisterei verfalle, mufs dem Stilisten ein ethisches Korrektiv zur Seite stehen. — Zum Vergleich zieht das Schriftchen Edgar Allan Poe's „Philosophie des dichterischen Schaffens" an, die Ausführungen erinnern aber auch mehrfach an Wilh. Scherers „Poetik" (z. B. den Abschnitt über Dichter und Publikum). Man hat hier wie dort den Eindruck, dafs zwar manche Seiten der Kunst der Darstellung, aus dem Gesichtspunkt des Zweckes betrachtet, in ein neues Licht treten, dafs aber dieser Gesichtspunkt doch nicht bis in ihre letzten Geheimnisse reicht. — Knilling will nun zur Weiterbildung der Theorie Schiefsls die stilistischen Zwecke klassifizieren und findet deren vier: 1) blofse Sachgemäfsheit, 2) Absehen auf einen praktischen Erfolg, 3) Darstellung wissenschaftlicher Wahrheiten oder sittlicher Ideale, 4) künstlerische Darstellung. Ohne Beweis wird dann behauptet, dafs sich jedes Thema nach diesen vier Zwecken behandeln lasse, und dafs die Anwendung eines jeden derselben eine neue Disposition ergebe, die sich aus der vorhergehenden in der angegebenen Reihenfolge entwickele. Die Darstellung nach Zweck 4 durchlaufe also die ganze Reihe. — Durch diese Ausführung tritt die Theorie — mag die Aufstellung der vier Zwecke und ihres Zusammenhangs begründet sein oder nicht — mit sich selbst in Widerspruch. Denn da sich aus Zweck 1, wie der Verfasser geschmackvoll sagt, „verdammt wenig" ableiten läfst, so mufs der Stilist, um die Disposition für den ersten Zweck zu gewinnen, die bisherige Topik und Logik auf das Thema anwenden; die bisherige Methode ist also nicht beseitigt, sondern höchstens durch einen neuen Gesichtspunkt bereichert. — Eine gewisse Lust, das empfohlene Werk kennen zu lernen, erweckt das warm geschriebene Schriftchen, es mag dessen Studium ja anregend sein. Die Schule wird doch dabei bleiben müssen, ihre Zöglinge anzuhalten, die in der Sache liegenden Zusammenhänge und Bezüge in erster Linie durch eine gründliche, folgerichtige

Meditation und Disposition aufzusuchen, zumal die höhere Schule, welche zu wissenschaftlichem Denken erziehen will. Dafs jeder Aufsatz einen bestimmten Zweck mit Bewufstsein verfolgen mufs, der in jedem Satz dem Schreiber vorschwebt, haben schon andere betont (ich nenne nur Laas), und der verständige Lehrer kann es dem angehenden Stilisten nicht genug einprägen; man predigt auch selten ganz tauben Ohren. Aber der oberste Gesichtspunkt bleibt doch die Sache und ihre innere Organisation, sucht doch auch die Wissenschaft in oft mühsamen Erwägungen dieser die Gliederung ihrer Disziplinen abzugewinnen.

2) L. W. Straub, Aufsatzentwürfe. Stuttgart, G. J. Göschen, 1891. IV u. 138 S. 8. 0,80 M.

Als 17. Bändchen der „Sammlung Göschen" setzt unser Schriftchen zunächst Schüler als Leser voraus; durch seine ganze Haltung zeigt es, dafs es für Primaner eines humanistischen Gymnasiums berechnet ist. Es will studiert, nicht blofs flüchtig durchblättert sein; ein Hülfsmittel, welches sich zur Benutzung in der Not des Augenblicks empfiehlt, ist es, wie wir mit Dank anerkennen, nicht. Der Schüler, welcher zu einer Sammlung von Aufsatzentwürfen greift, wird vor allem eine Förderung in der Kunst der Auffindung des Stoffes suchen und die zweckmäfsige Gliederung der gefundenen Gedanken zu lernen wünschen. Diesen Wünschen kommt die Behandlung einer gröfseren Zahl von freien Themen entgegen (wir zählen 22 unter 36). Zunächst ist der Sinn der Aufgabe, wo die Form des Themas dem Verständnis Schwierigkeiten bietet, meist scharf und klar umschrieben. Von dem Wortverständnis ausgehend, entwickelt der Verf. den Gedanken, dessen Behandlung gefordert wird. Auf das Problem, die Aporie, aus welcher die Frage des Themas hervorgeht, wird zuweilen hingewiesen, doch hätte dies noch häufiger geschehen können, wie es denn wohl überhaupt zweckmäfsig gewesen wäre, dem Aufbau der Einleitung, welcher dem Schüler erfahrungsmäfsig so grofse Schwierigkeiten macht, noch gröfsere Beachtung zu schenken. — Zu der Auffassung zweier Themen möchten wir jedoch einige Bemerkungen machen. S. 104 wird die Aufgabe behandelt: *Victrix causa diis placuit, sed victa Catoni.* Der Ausgang der Schlachten bei Pharsalus und Thapsus, so wird ausgeführt, enthielt ein Gottesurteil — so mufste jeder annehmen, der ein Walten Gottes in der Geschichte, d. h. eine providentielle Weltleitung anerkennt. Nur Cato unterwirft sich der neuen Ordnung, welcher die Götter Recht gegeben haben, nicht; er giebt sich selbst den Tod. Daraus wird dann eine Betrachtung der Charaktergröfse, die sich nicht vor dem Erfolge beugt, abgeleitet und die Frage erörtert, wiefern dieselbe zu achten sei und wiefern sie bedenklich erscheine. Abgesehen davon, dafs die Frage des Selbstmordes ganz in den Hintergrund gedrängt ist, kommt

die Pointe *diis* — *Catoni* bei dieser Behandlung nicht zu ihrer vollen Geltung. Erstreckt sich die „providentielle Weltleitung“ nicht auf das Leben des einzelnen, stellte sich Cato derselben mit Bewufstsein entgegen, wird er von dem Dichter gerade deshalb bewundert, weil er das that? So ergiebt sich, dafs die Sentenz eine ganz bestimmte Stimmung ausspricht, wie sie in einer bestimmten Zeit gewissen Kreisen des römischen Volkes eigen war. Es klingt aus der Sentenz neben der Autonomie des Stoikers die Verzweiflung an einem gerechten Walten der Gottheit heraus. Mit dieser Erkenntnis würde sich eine ganz andere Behandlung derselben ergeben. — S. 67 wird das Thema analysiert: ***Hôchvart twingt den kurzen man, Daz er muoz ûf den zêhen gân.*** Hier werden zwar alle einzelnen Begriffe trefflich erklärt, aber der schalkhafte Ton gutmütigen Spottes, welchen die Sentenz atmet, kommt nicht zu seinem vollen Rechte, besonders in den Beispielen aus dem geistigen Leben, die zum Teil den schwersten Ernst atmen. Wenn man die Schüler anleitet, die bedeutsamen Erscheinungen des Anachoretentums und des Pietismus unter die obige Sentenz zu stellen, verbaut man ihnen den Weg zu deren geschichtlichem Verständnis, und ein Franz von Assisi z. B., der doch auch zu den „Stigmatisierten des Mittelalters“ gehört, aber die ganze Liebe eines Karl Hase gewann, fällt sicherlich nicht unter das Wort Freidanks. — Was nun ferner die Ausführung betrifft, so werden die in dem Thema enthaltenen Gedanken meist allseitig erläutert und entwickelt. Gerade in dieser Richtung liegt unseres Erachtens die Stärke des Buches. Der Schüler kann lernen, einen Gedanken nach den verschiedensten Seiten zu wenden und zu drehen und so seinen Gehalt allseitig zu würdigen. Fruchtbarer wäre es allerdings wohl noch gewesen, die Gedanken in Form einer Meditation aus dem Thema herauszuspinnen, während sie hier mehr dogmatisch vorgetragen werden. Die Handhaben der inventio würden dann dem jugendlichen Leser klarer entgegentreten. — Weniger befriedigt ist der Referent von den Dispositionen. Hier tritt ein einheitliches Teilungsprinzip nicht immer mit der nötigen Schärfe hervor, die Teile schliefsen zuweilen einander nicht aus, und es stellen sich deshalb Wiederholungen ein. S. 45 wird die Frage behandelt: „Mit welchen Gründen wird in Lessings Nathan der Grundsatz der religiösen Toleranz empfohlen?“ Da heifst es A) die Religionen stehen sich gleich hinsichtlich des Glaubensgrundes. B) Der Kern der Religion ist in allen Religionsformen identisch. C) Verträglichkeit zwischen den verschiedenen Religionsparteien ist geboten (folgen unter 1 und 2 die Gründe). Man wird sich vergeblich fragen, wie sich C von dem Thema unterscheidet, das eine Darlegung der Gründe der Toleranz fordert. S. 4 ff. wird das Thema behandelt: Der Wind in Natur, Leben und Sprache. Da heifst es: 2) Verrichtungen des Windes für

menschliche Zwecke: a) Der Wind ist für den Menschen der Träger von Schällen und vermittelt ihm die Wahrnehmungen des Gehörs. b) Den Wind nimmt der Mensch in seine Dienste. a setzt einen ganz anderen Sinn von Zweck voraus als b. Um sich zu überzeugen, dafs verschiedene Teile derselben Abhandlung sich inhaltlich berühren, vergleiche man S. 15 II, 3 mit III, 1, S. 15 II, 4 mit S. 16 III, 3 a, S. 47 B, 4 mit S. 49 D, 3, S. 79 A, 1 mit A, 2 (1 ist der Grund für 2), S. 80 A, 4 mit A, 6, S. 81 A, 1 mit 2, A, 3 mit 4 und 5. — S. 75 soll bewiesen werden: „Auf was Gutes ist zu warten"; die Pflanze, das simile, steht da auf einer Stufe mit einem Vermögen, einem Bau, der Kultur u. s. w.

Die Aufgaben, welche sich an die Lektüre anschliefsen (13), sind trefflich durchgeführt und geben teils gute Analysen, teils ansprechende Betrachtungen von Werken der Litteratur aus bestimmten Gesichtspunkten. Der letzte Entwurf, welcher Riccaut und Tellheim am Mafsstab der Ehre mifst, läfst allerdings die Frage entstehen, ob diese Betrachtungsweise den einen als „französischen Kavalier", den anderen als „preufsischen Offizier" ausreichend kennzeichnet. Jedenfalls hätte eine selbständigere Behandlung der Nebenzüge die Gestalten zu einer gröfseren Rundung kommen lassen.

Was die Auswahl des Stoffes betrifft, so wird man manches vermissen, vor allem einige durchgeführte Charakterstudien (die beiden Themen S. 128 und 134 können doch nicht für solche gelten). Ein geschichtliches Thema (S. 107) ist auch etwas wenig. (Was sonst unter „Geschichte" aufgeführt wird, behandelt allgemeine geschichtliche Fragen, keinen konkreten Stoff.) Dagegen würde man die Behandlung der verschiedenen Metaphern, die mit „Licht" gebildet werden (S. 1) — ein blofses Sammelthema —, gern entbehren, so interessant gerade hier auch der beigebrachte Stoff sein mag.

Die Darstellung ist etwas abstrakt; sie könnte noch mehr andeuten, wie die allgemeinen Gedanken mit konkretem Leben zu umkleiden sind.

Auch der Lehrer wird aus dem Schriftchen manche Anregung schöpfen. Wenn er auch die allgemeinen Themen, die hier behandelt werden, nicht gerade so stellen mag, sondern der Ansicht zuneigt, dafs die Behandlung allgemeiner und besonders moralischer Sätze dem Schüler nur im Anschlufs an einen konkreten Stoff zugemutet werden solle, so bieten sich ihm vielleicht gerade bei der Lektüre dieser wenn auch hochgehaltenen, so doch immer noch schulmäfsig durchdachten Gedankenreihen Anknüpfungspunkte dar, die sich fruchtbar verwerten lassen.

Dafs die äufsere Ausstattung des Heftchens recht anmutig ist, braucht dem, welcher schon andere Nummern der „Sammlung Göschen" gesehen hat, nicht gesagt zu werden.

Gütersloh. A. Hartert.

Paul Thiemich, Französisches Vokabularium. Dritte, vermehrte und verbesserte Auflage. Breslau, Ferd. Hirt, ohne Jahreszahl. VIII und 87 S. kl. 8. 1 M.

Das Büchlein bietet etwa 5000, nach 28 Gegenständen (Weltall, Erdball, Zeit, Naturerscheinungen, Mensch, menschliche Körper, Staat u. s. w.) geordnete Vokabeln, von denen die häufigeren, von jüngeren Schülern zu erlernenden, durch gröſseren Druck hervorgehoben sind. Das Buch soll erst nach Abschluſs des Elementarkursus, also in Unter-Tertia in Gebrauch genommen, die groſsgedruckten Vokabeln sollen in den vier Semestern der Gesamt-Tertia, die ganze Sammlung dann in den vier Semestern der Gesamt-Sekunda gelernt werden. Eine Auswahl wie die vorliegende wird nie allseitige Zufriedenheit erregen: jeder wird nach einer Vokabel suchen und ihr Fehlen unbegreiflich finden, namentlich da er sofort Dutzende von anderen nachweisen wird, die seiner Meinung nach überflüssig sind. Mir scheint das Buch seinen Zweck zu erfüllen, vorausgesetzt, daſs die Handhabung desselben nutzbringend betrieben, d. h. nicht auf ein bloſses Abfragen der Vokabeln beschränkt wird. Hier liegt aber eine Schwierigkeit, die ganz zu beseitigen schwer gelingen wird: es fehlt an Zeit, um den Wortvorrat, selbst wenn er eingeschränkt wird, etymologisch oder formal interessant zu behandeln. Für Gymnasien kann aus diesem Grunde das Buch kaum in Betracht kommen; ein ähnliches von etwa der Hälfte des Umfanges, mit 2500—3000 der notwendigsten Vokabeln, und zwar nicht nach Gebieten, sondern etymologisch geordnet, das ist es, was dem empfindlichen Vokabelmangel unserer Gymnasiasten ein wenig abhelfen könnte, freilich erst in zweiter Reihe. Denn zunächst muſs es eben der gröſsere Umfang der Lektüre thun; die aus dem Vokabularium erlernten Vokabeln haften nicht im Gedächtnis und müſsten deshalb so oft wiederholt werden, daſs die darauf verwendete Zeit, der Lektüre zugegeben, ohne Zweifel ersprieſslicher benutzt wäre. — Die dem eigentlichen Vokabularium in dieser dritten Auflage vorausgeschickten drei Seiten „Fragen und Redewendungen, die dem Schüler die erste Anregung und Anleitung zur praktischen Verwertung des Vokabulariums“ für den mündlichen Gebrauch der Sprache geben sollen, scheinen mir wenig verwendbar; sie hätten als Beispiele an einige besonders leicht zu behandelnde Gebiete wie „Stadt, Haus, Mensch, Unterricht“ angelehnt und für diese dann etwas ausführlicher behandelt werden sollen: ich wäre, offen gestanden, in Verlegenheit, auf die Frage *à quoi sert le dessin linéaire?* oder *Quels devoirs avons-nous à remplir envers tout le monde?* wenn sie mir mitten in der Unterhaltung plötzlich vorgelegt würde, eine inhaltlich nur einigermaſsen befriedigende Antwort zu geben. Es ist eben leichter, ein brauchbares Vokabularium zusammenzustellen als seine sachgemäſse und ersprieſsliche Verwendung im Unterrichte

vorzumachen. — Das Buch kann aber, soweit man das ohne praktische Probe sagen kann, für Lehranstalten mit mindestens vier wöchentlichen Unterrichtsstunden im Französischen, besonders für Höhere Bürger- und Oberrealschulen wohl empfohlen werden.

Berlin. O. Kabisch.

F. Perle, Sammlung geschichtlicher Quellenschriften zur neusprachlichen Lektüre im höheren Unterricht. Halle a. S., Max Niemeyer, 1891. Sechster Band VI und 107 S., siebenter Band XIII und 112 S. 8. je 1,50 M.

Die Sammlung besteht aus 8 Bändchen, von denen 6 fertig gestellt sind und zwei weitere im Laufe des Jahres 1891 erscheinen sollten.

Zweck und Berechtigung der Herausgabe dieser Sammlung ist hinlänglich besprochen in dem Mai-Heft des vorigen Jahrganges dieser Zeitschrift, und Ref. teilt nicht blofs die Ansicht, dafs die Geschichte der französischen Revolution in ihren Grundzügen als bekannt vorausgesetzt werden darf, sondern hält für wünschenswert, dafs vor Beginn der Lektüre dem Schüler ein vollständiges Bild der Revolutionsgeschichte vorgeführt wird, mit dessen Hülfe er klare Übersicht über die Zeitverhältnisse gewinnt. Dann erst wird er mit neuem Interesse sich den einzelnen Zeitabschnitten, welche zur Lektüre vorgelegt werden, zuwenden.

Der Marquis von Ferrières war Mitglied der Nationalversammlung, somit ein Augen- und Ohrenzeuge der ersten Periode der Revolution, von welcher uns der sechste Band (Mémoires du Marquis de Ferrierès sur la révolution française et sur l'Assemblée constituante [Livre X], erklärt von F. Perle) den Zeitraum von Juni bis Oktober 1791 giebt.

Der Graf von Lavallette diente seit 1793 im französischen Heere. Er war 1796 Adjutant Bonapartes geworden und brachte die Zeit, welche im siebenten Bande der Sammlung (Mémoires et souvenirs du Comte de Lavallette [vol. Ier, Chap. X—XXII], erklärt von J. V. Sarrazin) enthalten ist (Oktober 1795 bis Oktober 1799), in nächster Umgebung des Oberfeldherrn zu.

Beide waren durch ihren Bildungsgang wohl befähigt, die politischen und sozialen Bewegungen ihrer Zeit zu beurteilen, und wenn auch in politischer Hinsicht Ferrières der revolutionären Bewegung feindlich gegenüber steht, Lavallette aus seiner Begeisterung für Napoleon kein Hehl macht, so enthalten doch ihre Denkwürdigkeiten den Eindruck treuer Sachlichkeit und voller Aufrichtigkeit.

Die Werke sind in edler, frischer Sprache geschrieben und zeichnen sich durch Anschaulichkeit der Darstellung und Vielseitigkeit und Lebendigkeit der Schilderungen vor vielen ähnlichen Schriften jener Zeit aus.

Die Anmerkungen zum sechsten Bande dienen durchweg, die zum siebenten Bande vorzugsweise zu Erklärungen sachlicher Art. Sie sind den besten deutschen und französischen Geschichtswerken und anderweitigen Quellen zur Revolution und zur Geschichte Napoleons I. entnommen.

Die Lektüre dieser Denkwürdigkeiten (als Klassen- oder Privatlektüre) wird auf Sekundaner und Primaner eines Realgymnasiums, für welche sie vom Hsgb. besonders bestimmt sind, ungemein anregend wirken und durch ihre sprachlichen Vorzüge dem Zwecke des Unterrichts in vollem Mafse dienen.

Der Druck ist korrekt und der Preis bei der geschmackvollen Ausstattung mäfsig.

Gotha. W. Forcke.

---

1) **Beaumarchais, Le barbier de Séville, herausgegeben von Knörich. Leipzig, E. A. Seemann, 1890. XXX und 100 S. 8. 1 M. Martin Hartmanns Schulausgaben Nr. 8.**

Die Hartmannschen Schulausgaben französischer Schriftsteller bürgern sich schnell in unseren Schulen ein, und mit Recht, denn sie zeichnen sich nicht nur in Bezug auf das Äufsere durch Haltbarkeit und Gefälligkeit aus, sondern bieten durch Sauberkeit des Druckes und geschickte Anordnung des Stoffes das denkbar Beste. Es ist gerade bei Schulausgaben moderner fremdsprachlicher Schriftsteller darauf hingewiesen worden, dafs die „Hülfen", welche die Hsgb. dem Schüler bieten, diesem oft mehr schaden als nützen, indem sie denselben zur Bequemlichkeit und Denkfaulheit verleiten, sei es, dafs sie unter dem Text die schlanke Übersetzung einzelner Wörter oder gar ganzer Satzkonstruktionen bieten, die für die Gedankenarbeit des Schülers wertvoll sind, sei es, dafs sie dem Werke ein „Spezialwörterbuch" anhängen, als bestes Mittel, dem Schüler den unerläfslichen Gebrauch des vollen Wörterbuches indirekt wesentlich zu erschweren.

Ganz im Gegensatz zu dieser „Methode" stehen die Hartmannschen Schulausgaben. Unter dem Text keine Anmerkung, welche das Auge ablenken oder bei der Übersetzung in der Klasse als Eselsbrücke dienen könnte. Welcher Schulmann wüfste z. B. nicht, dafs die Schüler oft durch einfaches Unterstreichen eines Ausdruckes in den Anmerkungen unter dem Text sich die „Findigkeit" beim Übersetzen in der Klasse zu sichern suchen! Was die Hsgb. für mitteilenswert und zum Kommentieren geeignet halten, bieten sie in einem besonderen losen Heftchen, das dem Hauptbuche beigefügt ist, und in dem letzteren weist keine störende Zahl, kein störendes Sternchen auf die Stellen hin, zu welchen das Heft Erläuterungen bringt. Dadurch schon allein wird der Schüler genötigt, diese wirklich durchzuarbeiten.

Die Einleitung des oben angeführten Werkes würdigt nach kurzer Biographie Beaumarchais als Schriftsteller und Dichter, und

bespricht den Barbier de Séville und dessen mannigfache Umgestaltungen ausführlicher. Die dem Werke beigegebenen Anmerkungen bilden ein Heftchen von 16 Oktavseiten.

Was diese Anmerkungen anlangt, so scheinen mir dieselben für eine Schulausgabe etwas knapp bemessen. Ausdrücke und Redewendungen, welche der Umgangssprache angehören, oder die etwas Unregelmäfsiges oder Merkwürdiges an sich haben, halte ich in einer Schulausgabe für erklärungsbedürftig. So vermisse ich Anmerkungen zu: *comme qui dirait*; *passe encore qu'il n'ait pas entrevu l'embarras* . .; *n'a-t-il pas été jusqu'à dire* . .; *vous êtes bien honnête d'avoir été donner votre pièce aux Français! moi qui n'ai de petite loge qu'aux Italiens!* (Lettre modérée.) S. 32, Z. 15 verlangt der Satz: *On n'a que vingt-quatre heures au Palais pour maudire ses juges* für die Schüler die Anmerkung, dafs der *palais de justice* gemeint ist, und einen Hinweis auf den Hieb, welchen Beaumarchais in diesem Satze der zu seiner Zeit in Frankreich üblichen Handhabung der Justiz austeilt. — Zu S. 37, Z. 16: *rapprocher les distances* hätte die Bedeutung „die Standesunterschiede verwischen", und im Anschlufs daran eine Erläuterung zu der Redensart: *Parlez-moi des gens passionnés* gegeben werden können. — S. 46, Z. 21 wäre auch wohl *moi qui n'y ai que voir* zu besprechen gewesen, und ebenso S. 47, Z. 25 in dem Satze: *qui peut y pénétrer que vous* das auf die logische Negation sich beziehende *que*. — S. 77, Z. 2 bedurfte *Tircis* der Erklärung, S. 81, Z. 21 *Ils n'auraient pas dit un mot que je n'eusse été en tiers*; S. 86, Z. 1 *il me semble que vous le fassiez exprès de vous approcher*; S. 92, Z. 9 *vous avez désiré de m'épouser*.

Endlich erscheint mir an zwei Stellen eine Anmerkung erforderlich, zu S. 33, Z. 10 *Qui t'a donné une philosophie aussi gaie?* und S. 80, Z. 9 *Qui empêche qu'on ne me rase ici?* In beiden Fällen ist das *Qui* als das fragende „Was", nicht „Wer" zu fassen. Dieses *Qui* ist in der älteren Sprache ziemlich häufig zu finden und auch dem Neufranzösischen durchaus nicht unbekannt, es findet sich bei Scribe, Sandeau, Augier u. a. Merkwürdigerweise ist dasselbe nur von wenigen Grammatikern beachtet worden; vgl. Schmitz, Franz. Gram. 4. Auflage S. 96 und Lücking § 254.

Wie dem aber auch sei, die Erläuterungen, welche der Hsgb. bringt, sind ausnahmslos wertvoll und zeigen, dafs er bestrebt gewesen ist, an seinem Teil das Verständnis des Dichters zu fördern. — An Druckfehlern fällt störend auf, dafs sich öfters *e* statt *é* findet.

2) Augier und Sandeau, Le gendre de Monsieur Poirier, herausgegeben von J. Mähly. Leipzig, E. A. Seemann, 1891. 15 u. 79 S. 8. 1 M. Martin Hartmanns Schulausgaben Nr. 10.

In der Einleitung zu diesem Werke bespricht der Hsgb. zunächst die in Frankreich — namentlich in unserer Zeit — häufig

wiederkehrende litterarische Erscheinung, dafs Dramen das Werk zweier Schriftsteller sind, und weist den Löwenanteil an dem in Rede stehenden Lustspiel Émile Augier zu, da Sandeau allem Anschein nach nur den Stoff dazu in seinem Roman *Sacs et Parchemins* geliefert hat. Augier findet sodann eine eingehende Würdigung, und darauf das Stück selbst, welches als Charakterlustspiel eine der besten Leistungen des Dichters ist. Im Anschlufs daran folgt eine chronologische Übersicht der Augierschen Dramen. In einem Anhang zur Einleitung bietet der Hsgb. einige kritische Notizen zum Lustspiel selbst. Das angefügte Heftchen, welches die Anmerkungen zum Stücke enthält, umfafst 47 Oktavseiten. Diese Anmerkungen bieten in erster Linie Erläuterungen zum Text, welche den Schüler mit dem französischen Leben vertraut machen, ohne die rein sprachliche Seite zu vernachlässigen. Eine besondere Sorgfalt ist in dieser Beziehung auf die kurzen, scheinbar unbedeutenden Redeglieder und Redensarten der täglichen Umgangssprache verwendet, indem der Hsgb. mit Recht hervorhebt, dafs in der richtigen Anwendung derselben sich mehr als sonstwo die Beherrschung der fremden Sprache zeigt. So: *par hasard*; *ma foi*; *et moi donc*; *j'en jurerais*; *ne dirait-on pas*; *au train dont il y va; qu'est-ce qui te prend?*; *comme c'est rendu* u. a. m. — Die Anmerkung zu S. 47, Z. 17: „*en les faisant attendre.* Warum nicht *leur f. a.*? Man sagt doch auch *on lui fait dire*, man läfst ihn sagen .... Antwort: Weil *faire* in den genannten Fällen nicht denselben Sinn hat“ halte ich nicht für besonders treffend, weil sie das Rektionsverhältnis nicht scharf ins Auge fafst.

Einige Druckfehler haben sich eingeschlichen. So S. 45 „*Ce sont les premiers arabes auxquells je me sois frotté.*“ In den Anmerkungen steht richtig: „*auxquels je me suis frotté.*“

Die Arbeit ist bis ins Einzelne sorgfältig, umsichtig und mit grofsem Geschick gefertigt; sie sei allen Fachgenossen warm empfohlen.

Rawitsch. A. Kesseler.

---

1) Kettlers Schulwandkarte von Deutsch-Ostafrika. Weimar, Geographisches Institut. 3 M.

Im Mafsstab von 1 : 2 000 000 bietet diese in zwei zu einem Ganzen zusammenschliefsenden Blättern ausgegebene Karte ein ebenso billiges als brauchbares Unterrichtsmittel dar.

In deutlichen, auch von weitem noch gut erkennbaren Farbensignaturen tritt uns das gewaltige Viereck unseres gröfsten Schutzgebietes markig entgegen: das anstofsende Meer je nach seiner ostwärts zunehmenden Tiefe blau abgetönt von satteren zu lichteren Farben, das Land in umgekehrt nach aufwärts dunkler gehaltenen bräunlichen Höhenstufen (bis 200, 1000, 2000 m und

darüber), die Seespiegel leuchtend blau, die Flufslinien kräftig schwarz ausgezogen, die politische Abgrenzung in roten und grünen Bänderungen. In der rechten unteren Ecke gewährt eine Darstellung des mittleren Deutschland in gleichem Mafsstab guten Anhalt für Gröfsen- und Entfernungsvergleiche.

Nur ganz unbedeutende Nachbesserungen in einigen Namen bleiben zu wünschen. Dar-es-Salam sollte nicht in der letzten Silbe (blofs um die Vokallänge auszudrücken) mit aa geschrieben werden; sonst müfste man auch z. B. Himaalaja schreiben. In „Wata-Turu" beruht die Worttrennung in zwei Hälften wohl blofs auf einem Stichfehler. Statt „Dunde" im SW von Bagamojo mufs es Dunda heifsen. Setzt man neben den Flufsnamen Kingani als Nebennamen Rufu (was eigentlich nur generell Flufs bedeutet), so darf der nämliche Beisatz zum Flufsnamen Pangani nicht Ruwu geformt werden. Der Ostgipfel des Kilima-Ndscharo heifst zwar im Kisuaheli Kimawensi, aber an Ort und Stelle (bei den Dschaggaleuten) nur Mawensi.

2) H. Kiepert, Physikalische Wandkarten. No. 5, Afrika. 4. Auflage. Neubearbeitung von R. Kiepert. Berlin, D. Reimer, 1891. 8 M.

Das klare Höhenschichtenbild Afrikas tritt nun in dieser zeitgemäfsen Erneuerung der Kiepertschen politischen Übersichtskarte desselben Erdteils, die wir kürzlich in d. Bl. anzeigten, ebenbürtig zur Seite. Da ein Eckkarton die Staats- und Kolonialgebiete, wenn auch nur in kleinem Mafsstab, deutlich in Flächenfarben darstellt, so kann sogar diese eine Karte zur Not wohl ausreichen für unsere schulmäfsige Afrikakunde. Neben dem „Victoria-Njansa" hätten wir statt (oder wenigstens neben) dem Namen Mwutan-Nsige den Namen Albert-See gern gesehen, ebenso statt Magduschu Magdischu. Da die roten Stadtpunkte offenbar Stadtgröfsen von gegen 100 000 oder mehr Bewohnern andeuten sollen, hätte auch Fes so bezeichnet werden müssen, desgleichen (so gut wie Haleb) Sansibar und Antananarivo.

3) C. Jacobi, Bibel-Atlas zum Gebrauche an Lehrerseminaren, Gymnasien und Realschulen sowie für Geistliche und Lehrer. Neun Karten mit erklärendem Text. Siebente, vollständig umgearbeitete und erweiterte Auflage des „Atlas zur biblischen Geschichte". Gera, Theod. Hofmann. 1,20 M.

Durch Aufnahme von zwei neuen Karten (Kanaan zur Zeit Josuas, Länder des Exils), von zwei recht schön ausgeführten Plänen Jerusalems (zu Christi Zeit und in der Gegenwart), besonders aber durch Hinzufügung eines 46 Quartseiten füllenden Textes, welcher in alphabetischer Reihenfolge die Angaben der Karten kurz und unter Bezugnahme auf die biblischen Belegstellen erläutert, ist der frühere „Atlas zur biblischen Geschichte" in dem vorliegenden Kartenwerk in der That wesentlich erweitert; auch die den Atlas in seinem früheren Umfang zusammensetzenden

Karten sind nach guten neueren Hülfsmitteln sorgfältig berichtigt worden. Es fällt nur auf, dafs der Merom-See auf S. 29 des Erläuterungstextes immer noch nach der früheren irrtümlichen Angabe zu 83 m über dem Mittelmeer angegeben ist; die ganz zuverlässige neuere Messung hat erwiesen, dafs er nur 2 m über dem Mittelmeerspiegel liegt, der Jordan mithin bereits ganz nahe südlich vom Austritt aus diesem seinem oberen Durchflufssee den Lauf in Minushöhe beginnt.

Für den Lehrer in der biblischen Geschichte dürfte es zur Zeit keinen Atlas geben, der bei gleich billigem Preis einen so guten Anhalt für die Ortskunde aller im alten wie im neuen Testament vorkommenden Gegenden gewährte wie dieser.

4) **Nabert, Karte der Verbreitung der Deutschen in Europa.** Nach österreichischen, russischen, preufsischen, sächsischen, schweizerischen und belgischen amtlichen Quellen, Reiseberichten des Dr. Lotz und anderer sowie nach eigenen Untersuchungen im Auftrage des Deutschen Schulvereins und unter Mitwirkung von R. Böckh dargestellt. 5.—8. Sektion. Verlag von C. Flemming in Glogau.

Mit diesen Sektionen ist die grofse Nabertsche Karte zum Abschlufs gebracht. Sie giebt nun in schöner und eindrucksvoller Flächenfärbung die Ausbreitung der Deutschen durch Mittel-, West- und Osteuropa ganz im einzelnen wieder als Wandkarte gröfsten Umfangs. Ihr Preis stellt sich auf 24 M.

Die Schlufssektionen betreffen die Areale deutscher Sprache in der Osthälfte der österreichisch-ungarischen Monarchie, namentlich also in Siebenbürgen, ferner die ganz kleinen Flecke des Deutschtums in den russischen Ostseeprovinzen, endlich die deutschen Kolonieen, die sich seit Katharina II. so zahlreich in Südrufsland und Kaukasien gebildet haben. Ein Seitenkärtchen veranschaulicht aufserdem die nunmehr sprachlich polonisierten Bamberger Kolonieen um Posen.

Die Karte wird also dem Lehrer nicht allein beim Unterricht in der deutschen Landeskunde von Nutzen sein, sondern auch bei der Durchnahme der Völkerverhältnisse Osteuropas nebst den Kaukasusländern. Auf den beiden Randdarstellungen Nord- und Südkaukasiens sollte nur nicht die alte verkehrte Schreibung „Tartaren“ (für Tataren) gebraucht und der Name „Kaukasier“ vermieden sein. Letzterer ist (in Erinnerung an Blumenbachs Rassenbezeichnung Kaukasier) zu leicht dem Mifsverständnis ausgesetzt; hier soll er sich natürlich nur auf die Sondergruppe unserer Rasse, die Peschel „Kaukasusvölker“ nennt, beziehen. Aber warum steht dann der Name hier in der Legende wie ein gleichbedeutender Zusatz einmal neben Awaren, das andere mal neben Tschetschenen (soll heifsen Tschetschenzen)? Sind nicht die daneben erwähnten Adige, Abchasen, Grusiner ebenfalls in jenem Sinne „Kaukasier“? Statt Pjatigorsk mufs es Pjätigorsk heifsen.

Halle a. S. A. Kirchhoff.

W. J. Schüller, Arithmetik und Algebra für höhere Schulen und Lehrerseminare, besonders zum Selbstunterricht. In engster Verknüpfung mit der Geometrie zur Versinnlichung der Zahlbegriffe, Theorien, Operationen, Lehrsätze und Auflösung von Aufgaben systematisch bearbeitet. Mit zahlreichen Figuren im Text. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. 452 S. 8. 4 M.

Das Lehrbuch ist wohl aus dem arithmetischen Unterricht, den der Verf. als Seminarlehrer erteilt, hervorgegangen; in diesem ist es ihm weniger darauf angekommen, seinen Schülern ein fest gegründetes Lehrgebäude aufzubauen, als Klarheit und Sicherheit in den vorzunehmenden Operationen u. s. w. zu erreichen. Er geht dabei vornehmlich vom Beispiele aus und schliefst die allgemeine Arithmetik an die dem Lernenden bekannte besondere Arithmetik, also das Rechnen mit bestimmten Zahlen an, so dafs dieses als Ausgangs- und Übergangspunkt zum allgemeinen Buchstabenrechnen erscheint. Die aus den Beispielen gewonnene arithmetische Wahrheit wird dann in Form eines Lehrsatzes ausgesprochen, dem häufig ein Beweis in Buchstaben hinzugefügt ist. Um aufserdem dem abstrakten Stoffe der allgemeinen Arithmetik eine anschauliche konkrete Unterlage zu schaffen, sind geometrische Konstruktionen sehr zahlreich benutzt worden, ja sie spielen bei der Entwickelung der Zahlenbegriffe, der Lehrsätze und Operationsbegriffe häufig die Hauptrolle, und die bekanntesten und einfachsten Raumgebilde bilden den Ausgangs- und Mittelpunkt der theoretischen arithmetischen Belehrungen. Zur Darstellung sind die Species in allgemeinen Zahlen gebracht mit Ausnahme der Logarithmen, die nur kurz erwähnt werden, die Entwickelung der Zahlen bis zur allgemeinsten, der komplexen Zahl, die Gleichungen ersten Grades mit einer und mehreren Unbekannten, die Gleichungen zweiten Grades mit einer Unbekannten und einige besondere Fälle mit zwei Unbekannten. Dafs die Logarithmen nicht mit bearbeitet sind, während doch den imaginären und komplexen Zahlen recht viel Seiten eingeräumt sind, verstehe ich nicht ganz: wenn sie auch in den Lehrplan der Lehrerseminare nicht aufgenommen sind, so werden sie doch häufig genug Gegenstand des Privatstudiums der Seminaristen sein; sie müfsten also wohl eher hier eine Stelle gefunden haben als die komplexen Zahlen, deren Wert für die Arithmetik u. s. w. gar nicht gezeigt werden konnte. Durch die Art der Darstellung ist an vielen Stellen eine sehr bedeutende Breite und Ausführlichkeit bedingt worden, die in Hinsicht auf den Gebrauch des Buches für solche Seminarschüler, die durch Selbstunterricht ihre mathematischen Kenntnisse erweitern und vertiefen wollen, gerechtfertigt erscheint. Was nun diese Art der Darstellung des arithmetischen Unterrichts selbst betrifft, so wird sie den Beifall aller derjenigen Lehrer finden, die hier lieber der induktiven Lehrweise folgen als der deduktiven. Der Rechenunterricht soll ja schon auf den Schulen, in denen auch die allgemeine Arithmetik Lehrgegenstand ist, so erteilt

werden, dafs dadurch der spätere arithmetische Unterricht vorbereitet und unterstützt wird; man wird dann das früher Gelernte auch mit grofsem Vorteil für das Verständnis verwenden und deswegen an vielen Stellen von einer streng mathematischen Begründung absehen können, indem man den Schlufs zuläfst, dafs die Sätze, die als gültig für bestimmte Zahlen gefunden sind, auch für allgemeine Zahlen gelten. Dafs so eher Klarheit und sicheres Verständnis erreicht werden kann als auf deduktivem Wege, ist wohl keine Frage. Dabei kann recht gut an vielen Stellen der streng mathematischen Behandlung ihr Recht werden, und es hat der Verf. auch häufig davon Gebrauch gemacht. Wie schon oben bemerkt wurde, ist auch die Geometrie beständig zur Veranschaulichung herbeigezogen: es ist keine Frage, dafs dieses Erläuterungsmittel aufserordentlich wertvoll und wirksam ist, dennoch habe ich über die grofse Ausdehnung, die der Verf. diesem Mittel giebt, einige Bedenken. An höheren Schulen dürfte der geometrische Unterricht noch nicht so weit vorgeschritten sein, dafs die Lehrsätze über Flächengleichheiten, über den Inhalt von geradlinigen Figuren u. s. w. schon dann Eigentum der Schüler wären, wenn der arithmetische Unterricht beginnt; auf Seminaren mag es wohl eher sein. Auch scheint mir der Verf. in seinem Streben, die Wahrheiten der Geometrie als Erläuterungsmittel in der Arithmetik zu verwenden, etwas zu weit zu gehen. So leitet er $(a + b)^2$ zuerst geometrisch her, während doch die Ausführung der Multiplikation $(a + b)(a + b)$ das Resultat $a^2 + 2ab + b^2$ ohne jede Schwierigkeit erläutert; die Übereinstimmung mit der geometrischen Darstellung gehört an die zweite Stelle. Ebenso scheinen mir die Auflösungen von eingekleideten Gleichungen durch „geometrische Versinnlichung" an einer Aufgabe wie S. 293 recht gekünstelt zu sein: ich erblicke darin eher eine Erschwerung als eine Erleichterung der an und für sich schon sehr leichten Lösung. Etwas anderes ist es mit Aufgaben, die geometrische Elemente in sich enthalten, wie z. B. Bewegungsaufgaben.

Einige besondere Punkte mufs ich noch hervorheben. Auf S. 272 behauptet der Verf., dafs eine Gleichung ersten Grades, die doch nur eine Wurzel haben kann, die Wurzeln 10 und ∞ hat, indem er annimmt, dafs $\frac{\infty}{-\infty} = \frac{\infty}{-\infty}$ ist, die beiden Brüche wären doch nur dann gleich, wenn ∞ eine bestimmte Zahl und die letztere Gleichung identisch wäre, also in $-1 = -1$ überginge; dann hätte ja auch die Gleichung $5x = 3x + 8$ die beiden Wurzeln 4 und ∞. Nicht scharf genug behandelt der Verf. den Fall, dafs die als Produkt aufgestellte Seite einer Gleichung den Wert 0 hat. Es ist dies ganz besonders nötig, da wir ja wissen, dafs gerade hier von den Schülern viele Fehler gemacht werden. So läfst der Verf. die Gleichung $ax^2 + bx = 0$ durch Division durch

x in $ax + b = 0$ übergehen und beachtet die Wurzel $x = 0$ gar nicht; auch auf S. 374 dividiert er beide Seiten einer Gleichung durch $\frac{x - y}{x + y}$, ohne zu untersuchen, ob dieser Quotient nicht Null sein kann. Wenn man die beiden Sätze über die Summe und das Produkt der beiden Wurzeln einer quadratischen Gleichung kennt, so sollte man sie doch auch zur Auflösung des Gleichungssystems $x + y = a$ und $xy = b$ benutzen und die Werte von x und y sogleich hinschreiben und nicht erst $x - y$ berechnen. — Die Dezimalbrüche behandelt der Verf. als gemeine Brüche und nicht als naturgemäfse Erweiterung der ganzen Zahl, demgemäfs gestaltet sich auch die Herleitung der Regeln; das abgekürzte Rechnen ist nicht eingehend genug behandelt, was doch gerade für Seminarschüler geschehen sollte, damit sie später als Lehrer für die Einführung dieses Rechnens in die Praxis sorgen könnten. Die Abkürzung für Kubikcentimeter ist nicht cbcm, sondern ccm. Recht dankbar bin ich dem Verf. dafür, dafs er die österreichische Subtraktionsmethode besonders hervorhebt und warm empfiehlt, hoffentlich gewinnt er derselben auch durch seinen Unterricht viele Freunde. Durch die Berücksichtigung, die das Geschichtliche in dem Buche gefunden hat, hat ihm der Verf. eine recht wertvolle Bereicherung verliehen, die mehr als es bisher geschehen ist, im Unterricht verwertet werden sollte.

Berlin. A. Kallius.

M. Neumayr, Die Stämme des Tierreichs. Wirbellose Tiere. Erster Band. Mit 192 Illustrationen. Wien und Prag, F. Tempsky, 1889. 603 S. 8.

In diesem Werke wird eine ausführliche Darstellung des gegenwärtigen Standes unserer Kenntnis der Fauna früherer geologischer Epochen gegeben und dabei wird immer auf die jetzt noch lebenden Formen Bezug genommen. Die Fachgenossen des Verfassers, ob Anhänger oder Gegner der in dem Buche vertretenen Anschauungen, sind einig in der Bewunderung der Beherrschung des verarbeiteten Beobachtungsmaterials und der Verwertung der daraus sich ergebenden Schlufsfolgerungen für die Verbesserung der Systematik und die Aufhellung der Stammesgeschichte der in dem 1. Bande behandelten Kreise der niederen Tierwelt. Leider wird dieses Werk ein Torso bleiben; denn kurz nach dem Erscheinen dieses ersten Bandes starb der Verfasser als Professor in Wien. Der Verleger hat das Buch sehr gut ausgestattet.

Leipzig. F. Traumüller.

1) Gottlieb Leuchtenberger, Die Sprache im kleinen Lutherschen Katechismus. Zeitgemäfse Betrachtungen und Vorschläge. Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung (Hermann Heyfelder), 1891.
2) August Nebe, Der kleine Katechismus Luthers ausgelegt aus Luthers Werken. Stuttgart, Greiner und Pfeiffer, 1891.

Nachdem Ebeling vor zwei Jahren mit Vorschlägen zu einer sprachlichen Verbesserung des kleinen Lutherschen Katechismus aufgetreten ist, erscheint ihm jetzt zur Seite ein neuer berufener Kämpfer für dieselbe Sache, gleich jenem ein erfahrener Schulmann, der auf Grund einer langjährigen Praxis das Wort ergreift. In voller Übereinstimmung mit Ebeling hebt er in der Vorrede zu seiner Schrift die Gefahren hervor, welche die religiöse Erziehung bedrohen, indem man Kinder den unverbesserten Katechismustext mit seinen an Zahl nicht geringen Unklarheiten, Inkorrektheiten und lateinischen Konstruktionen mechanisch auswendig lernen läfst, zu deren Verständnis ihnen erst gewissermafsen eine Übersetzung in das heutige Deutsch gegeben werden mufs. Weil ihnen die Sprachformen zum Teil unverständlich geworden sind, erscheint ihnen auch der Inhalt veraltet. Bei der Voraussetzung, dafs später das volle Verständnis nachkommen werde, übersieht man, dafs einmal gefafste unklare oder gar irrige Vorstellungen sich nicht ohne Mühe rektifizieren lassen und dafs Unverstandenes im Geiste immer Mifsbehagen und schliefslich Gleichgültigkeit erzeugt. Die Notwendigkeit einer Textes-Revision des Katechismus ist von dem Verf. zweifellos erwiesen, und mit Recht hebt derselbe hervor, dafs niemand heute bereitwilliger zu einer sprachlichen Umarbeitung jenes Buches sein würde als Luther selbst, den man fälschlicherweise dadurch zu ehren sucht, dafs man starr an dem Wortlaute des Katechismus festhält.

Der Versuch einer Textes-Revision, den der Verf. unternommen hat, gründet sich auf eine sorgfältige Prüfung der ältesten Ausgaben des Katechismus und der einschlägigen neueren Katechismus-Litteratur. Der Verf. will weder den Inhalt des Buches ändern, noch die Sprache Luthers modernisieren, aber mit Entschiedenheit den Grundsatz befolgt wissen: Schwinden müssen lateinische Konstruktionen und Redefiguren, Schwerverständliches und ganz Veraltetes. Durchweg beseitigt er das relative „so“, die häufigen Zeugmen und die Deklinationsformen lateinischer Namen, wie „unter Pontio Pilato“, „bei Jesu Christo“, „zu Tito“, wofür er die Nominative setzt. Sein besonderes Augenmerk hat der Verf. auf solche Satzkonstruktionen gerichtet, deren Inkorrektheit dem Kinde das Verständnis erschwert und eine Änderung erheischt. Um nur ein paar Beispiele anzuführen, so lautet die Erklärung des 9. Gebotes in den meisten Katechismen: Wir sollen Gott fürchten und lieben, dafs wir unserm Nächsten nicht mit List nach seinem Erbe oder Hause stehen, noch mit einem Schein des Rechtes an uns bringen, sondern ihm dasselbe zu

behalten förderlich und dienstlich sein. Dafs das letzte Wort der Konjunktiv „seien“ und nicht der Infinitiv „sein“ ist, das haben vor Leuchtenberger schon andere bemerkt. Mit Recht aber hebt dieser auch hervor, dafs dem „bringen“ ein Objekt fehlt, und er ergänzt „es“; ferner dafs der Satz: „sondern ihm dasselbe zu behalten förderlich und dienstlich seien“ kein deutsches Satzgefüge hat, vielmehr heifsen mufs: „sondern ihm förderlich und dienstlich seien, dasselbe zu behalten“. Sehr unverständlich ist der Satz des Katechismus: „Der über die, so mich hassen, die Sünde der Väter heimsucht an den Kindern bis ins 3. und 4. Glied“; denn hier entsteht sofort die Frage: Was soll das „über die“? Der Verf. hilft über die Schwierigkeit hinweg durch die Konstruktion: „der die Sünde der Väter heimsucht an den Kindern bis ins 3. und 4. Glied derer, die mich hassen“. Dafs er in solcher Weise die bessernde Hand an die Konstruktionen gelegt hat, ist nur zu billigen; ja er könnte darin noch weiter gehen, denn die verschränkte Konstruktion im 2. Artikel: „Ich glaube, dafs Jesus Christus — sei mein Herr“ statt: „mein Herr sei“ ist von ihm nicht geändert worden. Nicht zustimmen aber kann Ref. dem Verf. in dem Streben einzelne Wörter zu erhalten, auch wenn sie veraltet sind. Im 8. Gebote soll das „afterreden“ unberührt bleiben, obgleich es unschöne Vorstellungen in dem Kinde erweckt; im 10. Gebote das „sein Weib, Gesinde oder Vieh abspannen“ u. s. w. statt: ablocken oder hinweglocken. Im 4. Hauptstück soll es nach wie vor heifsen: „Ohne Gottes Wort ist das Wasser schlecht Wasser“, während das heutige Deutsch erfordert: nur Wasser; im 5. Hauptstück: „Dieser Kelch ist das neue Testament in meinem Blute“, obgleich das Wort „Bund“ — der ursprüngliche Sinn von διαθήκη — dem Schüler das Verständnis des Gedankens wesentlich erleichtern würde. Mit grofser Entschiedenheit hat sich der Verf. gegen die Umstellung der Wörter „Vater unser“ erklärt, welche doch Luther selbst bereits Matth. 6, 9 und Luc. 11, 2 vorgenommen hat. Er verweist dafür auf den Ausdruck „Vater mein“, der in der dichterischen Sprache unbedenklich sei. Allein wo kommt dieser Ausdruck denn vor? Im Erlkönig heifst es gerade umgekehrt: Mein Vater, mein Vater, jetzt fafst er mich an. Ebensowohl wird man auch „Unser Vater“ sagen können, wenn man auf das „unser“ nicht überhaupt verzichten will. Als Bezeichnung des Gebetes freilich wird der Ausdruck „Vater unser“ sich auch ferner erhalten.

Während Leuchtenberger sich um die Herstellung eines verbesserten Katechismustextes bemüht, sucht der Verf. der zweiten oben genannten Schrift dem Lehrer das Verständnis des Katechismus zu erschliefsen. Er will jedoch nicht den Katechismustext, sondern die von Luther dazu geschriebenen, mit der Frage: Was ist das? eingeleiteten Erklärungen im besonderen

erläutern und hat zu dem Zwecke einen neuen Weg eingeschlagen, den, so viel bekannt, mit solcher Konsequenz vor ihm noch niemand beschritten hat. „Unsere Absicht ist nicht — so sagt er selbst S. 25 — aus der Schrift, aus den Werken anderer und aus dem eigenen Verstande die Erklärung Luthers zu begründen und weiter auszuführen; mir scheint es die erste Pflicht zu sein, Luther durch Luther selbst auszulegen, d. h. aus Luthers anderen Schriften seine Erklärungen zu erläutern." Demgemäfs hat der Verf. aus Luthers Lehrschriften und Predigten eine grofse Menge von Stellen zusammengetragen, aus denen sich feststellen läfst, was der Reformator selbst bei seinen Erklärungen sich gedacht hat und welchen Sinn er mit einzelnen schwer verständlichen Satz- und Wortformen verband. Der Lehrer findet hier also ein für die Katechismuslehre gut zu verwendendes, reichhaltiges Material, dessen Benutzung ihm der Verf. durch eine übersichtliche Gruppierung und durch eine genaue Darlegung des Gedankenganges in den einzelnen Katechismusabschnitten noch wesentlich erleichtert hat. Es sind nicht gerade neue und unerwartete Aufschlüsse, welche ihm dargeboten werden, aber erfreulich bleibt doch der Einblick in den Reichtum religiöser Gedanken, aus denen Luthers Erklärungen geflossen sind. Sie erscheinen gleichsam als ein Niederschlag seiner gesamten Theologie. — Selbstverständlich ist es, dafs wir heute nicht jeder Auffassung Luthers uns anschliefsen können. Für ihn war z. B. die Zauberei noch eine reale, freilich mit Hülfe des Teufels vollbrachte Wunderwirkung (S. 52), während wir darin nur eine besondere Art von Täuschung und Betrug erkennen und demgemäfs die Schüler belehren. Ferner ist die Ausdeutung des Wortes in der Mehrheit Elohim = Gott, welche Luther zu dem Satze: Gott sprach: Lasset uns Menschen machen u. s. w. giebt (S. 108), heute unhaltbar. Luther sah nämlich in der Pluralform eine Andeutung, „dafs mehr denn eine Person in der Gottheit da sind", also der Trinität, während es sich nur um einen Pluralis majestaticus handelt. — In betreff des Katechismus t e x t e s steht der Verf. auf einem anderen Standpunkte als Leuchtenberger und Ebeling. Er hat zwar auch den Text auf Grund der ältesten Katechismusausgaben einer Prüfung unterzogen und Unverständliches beseitigt, wie z. B. das veraltete „zwar" = fürwahr in der Erklärung der 5. Bitte, aber Konstruktionsänderungen nicht vorgenommen. Im grofsen und ganzen ist die überlieferte Textform beibehalten.

3) **Wilhelm Moeller, Lehrbuch der Kirchengeschichte. Zweiter Band: Das Mittelalter. Freiburg i. B., Akademische Verlagsbuchhandlung von J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1891. 560 S. 8.**

Der erste Band dieses trefflichen Werkes, auf welchen in dieser Zeitschr. 1891 S. 177 ff. aufmerksam gemacht worden ist,

behandelte die Kirchengeschichte bis zum Jahre 500 n. Chr., der zweite Band, der jetzt vorliegt, setzt sie bis etwa 1500 fort. Was an jenem mit Anerkennung hervorgehoben werden mufste, die Gründlichkeit der Forschung und die reichliche Mitteilung der Quellenschriften, das gilt auch von diesem, welcher die Ausbreitung des Christentums in Europa, die Entwicklung der mittelalterlichen Dogmatik, der Kirchenverfassung bis zur Ausbildung der päpstlichen Omnipotenz und der theologischen Wissenschaft bis zur Blüte der Scholastik und Mystik, sowie andererseits den inneren Verfall der Hierarchie, die Opposition der Sekten und die kirchlichen Reformversuche zum Gegenstande hat. Der Verf. führt uns bis unmittelbar an die Schwelle des Reformationszeitalters, dessen Darstellung selbst indes einem dritten Bande vorbehalten ist. Wenn auch das Ganze im wesentlichen eine Anleitung zum akademischen Studium sein soll, manches daher nur angedeutet, anderes nur in allgemeinen Zügen charakterisiert werden konnte, so finden sich doch auch Partieen vor, welche durch eingehende Darstellung und Klarheit des Vortrages auf besondere Studien des Verf.s schliefsen lassen. Dahin mufs Ref. besonders diejenigen Abschnitte rechnen, welche über die Idee des Papsttums, das päpstliche Recht und die Ausbildung der Hierarchie (S. 283—308) sowie über das kirchliche Leben im Mittelalter sich verbreiten (S. 313—338). Mit grofsem Interesse wird man die eingehenden Schilderungen der Heiligen- und Reliquienverehrung, des Mariendienstes und des Beicht- und Ablafswesens (S. 414—429) lesen, d. h. derjenigen kirchlichen Entartungen, gegen welche in erster Linie Luther seine Stimme erhob. Auch der Gegensatz zwischen Realismus und Nominalismus, welcher die ganze mittelalterliche Theologie beherrscht, hat in dem Buche eine lichtvolle Darstellung gefunden.

Auf Fragen, welche noch Gegenstand der Kontroverse sind, einzugehen ist hier nicht der Ort; nur auf ein paar Punkte sei verwiesen, die dem Ref. bei der Lektüre aufgefallen sind. In betreff des mittelalterlichen Sektenwesens vermifst man eine Auseinandersetzung des Verf.s mit L. Kellers Ansichten über den Ursprung der Waldenser und die altevangelischen Gemeinden. In dem Litteraturverzeichnis über die Waldenser S. 383 fehlt sogar eine Angabe der die Sache behandelnden Schriften Kellers neben den Arbeiten von Preger, K. Müller und H. Haupt. Daraus darf man wohl auf eine ablehnende Stellungnahme des Verf.s gegen Keller schliefsen. Bei der ersten Erwähnung der Lehre vom Fegefeuer S. 112, welche in dem kirchlichen Leben des Mittelalters eine so grofse Rolle spielte, konnte auf deren Entstehung aus der Aeneis des Vergil verwiesen werden. Auch ein paar Fehler haben sich eingeschlichen. Der S. 350 erwähnte Landmeister, welcher 1230 die ersten Deutschherren nach Preufsen führte, hiefs nicht Hermann von Balk, sondern nur Hermann Balk.

In der Angabe S. 376, dafs 1052 noch unter Heinrich IV. in Goslar Manichäer hingerichtet worden sind, ist Heinrich III. zu lesen, denn H. IV. gelangte erst 1056 zur Regierung. Der Verfasser der S. 375 genannten Schrift L'eresia nel medio evo heifst nicht Tocca, sondern Tocco.

Berlin. J. Heidemann.

A. Frantz, Schulandachten. Zweites Heft. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. 64 S. 8. 0,80 M.

Als passende Ergänzung des ersten Heftes der Schulandachten von Frantz ist das vorliegende zweite erschienen. Wie das vorausgeschickte Inhaltsregister zeigt, ist hier bei der Anordnung der Andachten das Kirchenjahr mit seinen verschiedenen Zeiten zu Grunde gelegt, so jedoch, dafs in dem Register zugleich auch auf den Inhalt des ersten Heftes verwiesen ist. Angeschlossen ist eine Reihe anderer Andachten, Nr. 30—48, die teils an patriotischen Festtagen, teils bei besonderen Veranlassungen im Schulleben, am Anfang und Schlufs des Schuljahres, vor und nach den Ferien, zu Anfang des Quartals und Semesters, vor der Prüfung, am Reformationstage und bei sonstigen feierlichen Gelegenheiten gehalten worden sind.

Gegen die Auswahl der Lieder und Schriftabschnitte ist nichts einzuwenden. Letztere sind sowohl aus dem alten Testamente, nämlich aus den Psalmen und Propheten, als auch aus den Evangelien und Briefen des neuen Testaments entlehnt. Obwohl nun bei der Wiederkehr der kirchlichen Feste und Festkreise die einfachen und herrlichen Festgeschichten, die Erzählungen über Jesu Leben, Leiden und Tod, auch in den Schulandachten dargeboten werden müssen, so empfiehlt es sich doch mit Rücksicht auf den Zweck solcher Andachten, den Schriftabschnitten ermahnenden und belehrenden Inhalts vor solchen Erzählungen aus den Evangelien den Vorzug zu geben. Es ist dies auch wohl, wie mir scheint, des Verfassers Ansicht. Um so mehr wundert es mich, dafs er nicht eine noch gröfsere Anzahl solcher Abschnitte der heiligen Schrift aufgesucht und verwertet hat. Dafs er die Psalmen und prophetischen Stellen des alten Testaments bevorzugt hat, läfst sich leicht verstehen; doch weshalb ist die Bergpredigt, sind die Gleichnisse Jesu nicht mehr herangezogen und benutzt? Von den apokryphischen Büchern ist keines im Register aufgeführt. Man mag über die Benutzung der Apokryphen im Religionsunterricht urteilen, wie man will; das ist jedenfalls nicht zu bestreiten, dafs die Bücher Jesus Sirach, Tobias, die Weisheit Salomos verschiedene Abschnitte enthalten, die man als biblische Unterlage für solche Andachten ohne Bedenken benutzen darf.

Was die eigentlichen Ansprachen betrifft, so ist es dem Verfasser gelungen, sie auf das rechte Mafs des Umfangs zu beschränken. Weder zu kurz, um leicht überhört zu werden, noch zu lang, um vielleicht dadurch zu ermüden, gehen dieselben gleich am Anfange auf den biblischen Text ein, suchen sodann seinen Inhalt auf allgemein menschliche, oder auch auf besondere Verhältnisse des Schullebens anzuwenden und schliefsen mit kurzen und kernigen Gebetsworten ab.

Hiermit sei auch dieses zweite Heft den Fachgenossen zur Beachtung und Benutzung empfohlen.

Cöthen. A. Sterz.

Berichtigung.

S. 371 Z. 27 v. o. mufs es „Einleitung“ statt „Einteilung“ heifsen. Die Bemerkung, dafs Buschmanns Einleitung auf Blümner fufse, ist dahin zu präzisieren, dafs Buschmann in seiner Einleitung an einer Stelle eine Verbesserung nach Blümner angebracht hat. Die 1. Auflage der Buschmannschen Laokoon-Bearbeitung, welche die Einleitung bereits enthält, ist vor dem Blümnerschen Werke erschienen (1874).

Berlin. E. Naumann.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Zu Hermann Kerns Gedächtnis.

Am 4. Juli 1891 ist Hermann Kern zu Bruneck gestorben. Die Wiederkehr des Todestages legt es nahe, an den verehrten Mann, der die letzte erlöschende Lebenskraft der Mitarbeit an dieser Zeitschrift gewidmet hat, pietätsvoll hier noch einmal zu erinnern. Dem Unterzeichneten ist dazu der Auftrag geworden, den zu erfüllen ihm eine teure Pflicht und Ehre ist.

Es war eine wechselreiche Wirksamkeit, die dort in den Tiroler Bergen ihren Abschlufs gefunden hat; die mannigfachsten Formen hat sie im Lauf der Zeiten angenommen, die verschiedensten Ziele verfolgt; und doch ist sie, genau betrachtet, eine durchaus einheitliche gewesen: das Feld, darauf sie sich bethätigt hat, ist stets dasselbe geblieben, der Hauptzweck, welchem sie hat dienen wollen, hat sich nicht verändert. Wohl pflegte Kern das Dasein des Menschen in drei getrennte Teile zu zerlegen: das Leben vor der Schule, in der Schule und nach der Schule; für seine Person indessen bewährt sich diese Gliederung nicht: er hat immer nur in der Schule und für die Schule gelebt; er war Schulmann mit Leib und Seele, mit jeder Faser seines Wesens, und er war es gern, mit Genugthuung und Begeisterung. So stellte er getrost seinen Beruf über jeden andern, und es war ein Lieblingssatz von ihm, dem er auch in den unvermeidlichen Stunden des Unmuts treu blieb, dafs, wenn er noch einmal das Leben zu beginnen und noch einmal die Laufbahn zu wählen hätte, er doch zu keiner sonst sich kehren möchte als zu der eingeschlagenen.

Als der Sohn eines Schulmanns war er geboren, in Jüterbog am 12. September 1823, und als eine Erbschaft aus dem Elternhaus betrachtete er selbst die sich früh entwickelnde Neigung zu pädagogischen Studien, den ausgesprochenen Hang zur Pünktlichkeit und zu peinlicher Ordnung, der ihm eigen war. Aber auch die Vaterstadt hat ihm ein Angebinde mit auf den Weg gegeben, das ein Kennzeichen seiner Denkweise geworden ist: es war der Stolz darauf, ein Sohn der Mark zu sein. Er gehörte zu jenem Geschlecht von Männern, die in den politischen, Deutschlands Einigung voraufgehenden Wirren zuversichtlich alles von brandenburgischem Wesen hofften und erwarteten. Preufsische Art und Zucht galten ihm als ein einziges Gut, und er sprach seine Ansicht darüber selbst gegen Angehörige anderer

Stämme mit grofser Bestimmtheit und Entschiedenheit aus. Eine besondere Freude war es ihm daher, als ihn späterhin bei Gelegenheit eines fünfundzwanzigjährigen Jubiläums die Stadt Jüterbog zu ihrem Ehrenbürger ernannte.

Die Universitäten, die der junge Student besuchte, waren Berlin und Leipzig. Hier fesselte ihn vor allen Gottfried Hermanns glänzende Persönlichkeit. Was ihn an dem grofsen Philologen anzog, war nicht blofs der scharfsinnige Gelehrte mit der divinatorischen Gabe, sondern ebenso der geniale, jugendfrische Mensch, die feine, weltmännische Erscheinung. Geraume Weile ist der Schüler ein strebsames Mitglied gewesen im Seminar des berühmten Dozenten, und dessen Bild blieb bis zur letzten Zeit ein unentbehrlicher Schmuck seines Arbeitszimmers.

Zu dem einen Berater gesellte sich ein zweiter: Drobisch führte den bereitwillig folgenden Zuhörer ein in die Gänge des Herbartschen Systems, weckte in ihm den Geschmack an mathematischen Studien und lenkte seine Aufmerksamkeit auf die Bedeutung exakter Forschung für die Entwicklung der Psychologie. Die ausgestreuten Anregungen fielen auf keinen unfruchtbaren Boden: der gereifte Pädagog hielt mit Zähigkeit an den während der Lehrzeit gewonnenen philosophischen Prämissen fest und hat daraus zielbewufst seine Schlüsse für die Praxis gezogen.

Verhältnismäfsig früh ist Kern in diese letzte eingetreten. Eine günstige Fügung wollte es, dafs er unter der Leitung A. H. Niemeyers, der ihm Vorgesetzter, Vorbild und Freund zugleich war, seine ersten Versuche machte. Sie fielen so glücklich aus, dafs ihm alsbald der Unterricht in der obersten Klasse anvertraut wurde. Das Fach, das er da zu vertreten hatte, war die philosophische Propädeutik, die Eigenschaften, die seiner Lehrweise nachgerühmt wurden, aufserordentliche Klarheit und Bestimmtheit: Vorzüge, die sich übrigens aus dem Wesen des Mannes erklärten und auch nach Dezennien noch den gelegentlich von ihm erteilten Musterstunden einen seltenen Reiz verliehen. Indessen dauerte die Wirksamkeit am Königlichen Pädagogium in Halle nicht lange. Schon nach drei Semestern erhielt der Vierundzwanzigjährige einen Ruf als Professor an das Gymnasium Casimirianum zu Coburg. In dieser Stadt schlofs er die Ehe, in der er ein Menschenalter hindurch so überaus glücklich gewesen ist, sicher, stets treue Fürsorge, liebevolle Teilnahme und unbeschränktes, volles Verständnis seiner Eigenart zu finden. Aber auch sonst ist der Aufenthalt in der mitteldeutschen Residenz für ihn von Bedeutung gewesen. Er stand jetzt in der schönen, den köstlichsten Teil des Lebens bildenden Zeit des Aufstiegs, der merklich wachsenden Kräfte, und mannigfache Pläne und Entwürfe erfüllten seinen Geist. Die Arbeit am Gymnasium, die vornehmlich den Realien zugewandt war, genügte seinem Thätigkeitstrieb bald nicht mehr: er gründete und leitete ein Institut zur Unterweisung von Mädchen der gebildeten Stände, die Alexandrinenschule, die heute noch besteht und blüht; er hegte den Traum einer Einigung des thüringischen Schulwesens und legte Hand an, eine solche anzubahnen; er gab ein Lehrbuch der Physik heraus, das die Einführung des Anfängers in diese Wissenschaft auch ohne kostspieligen Apparat erleichtern sollte; er verfafste mehrere Aufsätze philosophischen Charakters, die sich zum Teil in subtile Erörterungen der Herbartschen Metaphysik verstiegen; er rief die „Pädagogischen Blätter“ ins Dasein und

wurde selbst deren fleifsigster Mitarbeiter. Zahlreiche Publikationen in der neuen Zeitschrift stammen aus seiner Feder, Abhandlungen sowohl als Rezensionen; in jenen keimen bereits die Ideen, die er nachher im Zusammenhang veröffentlichte, und die seiner Amtsführung ihr besonderes Gepräge gaben; diese zeichnen sich durch nüchternes, besonnenes Urteil aus und entbehren nicht der Objektivität, die auch beim Gegner das Gute anerkennt. Der Stil ist durchweg von grofser Durchsichtigkeit und Klarheit, bündig, schlicht und ohne rhetorischen Schmuck: der Inhalt will für sich selber sprechen und verschmäht das Gewand einer gekünstelten Form.

Kein Wunder, dafs der junge Pädagog allmählich an Ansehn auch aufserhalb der Grenzen Mitteldeutschlands gewann: im Auftrag des Prinzen Albert unternahm er eine Fahrt nach England, um die Unterrichtsanstalten daselbst genauer kennen zu lernen. Die Heimkehr führte ihn über Paris, bot weitere Gelegenheit zur Ausdehnung seines Gesichtskreises und liefs nachhaltige Eindrücke zurück. Noch im Alter war er immer gern bereit, von seinen Erfahrungen und Beobachtungen bei den westlichen Nachbarn zu erzählen.

Eine neue Wendung in Kerns Leben brachte das Jahr 1861. Er wurde zum Direktor der mit einer höheren Töchterschule verbundenen Realschule zu Mülheim an der Ruhr ernannt. Hier gab er neben den mathematischen die lateinischen Stunden in der Prima, verhalf dem etwas vernachlässigten technischen Unterricht zu gröfserer Bedeutung und schrieb eine bemerkenswerte Programmabhandlung, in der er, Probleme der Methodik erörternd, für das Klassenlehrersystem ein warmes Wort einlegt und vor gleichzeitiger Erledigung zu vieler Pensen, vor Zersplitterung der jugendlichen Kräfte eindringlich warnt. Unterbrochen wurde die Wirksamkeit in der rheinischen Stadt durch eine längere Reise, die auf ein umfassendes Studium des preufsischen Realschulwesens abzielte und manche Anregung gewährte, aber auch die schlummernde Sehnsucht nach der märkischen Heimat wieder erweckte.

So begrüfste es denn Kern als eine willkommene Schickung, dafs er nach vierjähriger segensreicher Thätigkeit in Mülheim abberufen wurde nach Berlin, wo eine nicht ganz leichte Aufgabe seiner harrte. Es galt die Begründung einer Anstalt eigenartigen Charakters, der Luisenstädtischen Gewerbeschule, die eine höhere Bildung vermittelst der Naturwissenschaften, der historischen Fächer und der modernen Sprachen, mit Ausschlufs des Lateinischen, zu geben bestimmt war. Mit freudigem Eifer widmete sich der bereits Bewährte der ungewohnten Arbeit, die ja nicht allein darauf sich richtete, zu erhalten und zu entwickeln, sondern auch zu gestalten und zu schaffen, und ihm um so mehr zusagte und behagte, als er in der Gewerbeschule überhaupt den idealen Typus der Realschule zu erkennen glaubte. In einer tiefgründenden Auseinandersetzung .wies er damals die letztere an, ihre Aufgabe nicht in einem unfruchtbaren Wetteifer mit den Gymnasien zu suchen; vielmehr solle sie rücksichtslos die Konsequenzen ihrer eigentümlichen Anlage ziehen, ihren Weg selbständig für sich gehen und sich als besonderes Ziel die Vorbildung der „höheren gewerblichen“, nicht der „gelehrten Stände“ setzen. Dafs bei solchem Zweck der lateinische Unterricht entbehrlich sei, wurde zwar nicht ausgesprochen, aber mit grofser Bestimmtheit angedeutet. Derselbe Aufsatz forderte, beiläufig erwähnt, auch schon mit Dringlichkeit, um eine Entlastung

der höheren Anstalten zu ermöglichen, die Errichtung von Mittelschulen, die „etwa höhere Bürgerschulen“ genannt werden sollten, und trat damit für einen Gedanken ein, der seitdem verwirklicht worden ist.

Die Entschlossenheit und Gewissenhaftigkeit, mit der Kern sich Rechenschaft abzulegen bemüht war über die Stellung der ihm anvertrauten Anstalt im Ganzen des Unterrichtswesens, die Energie, das praktische Geschick, welche er entfaltete, ermangelten nicht, ihre Früchte zu tragen. Die junge Gründung erwies sich nicht allein als lebensfähig, sie gedieh und wuchs rasch und sicher unter der thatkräftigen Führung ihres ersten Direktors. „Ihm“, schrieb ein späterer Leiter der Luisenstädtischen Gewerbeschule, „nächst den königlichen und städtischen Schulbehörden, verdankt die Anstalt ihre innere und äufsere Organisation, ihm verdankt sie ihren schnellen Aufschwung, ihr Ansehn und ihren Ruf, und sein Name wird in ihrer Geschichte stets mit Ehren und Auszeichnung genannt werden.“

Auch sonst blieben Beweise der Anerkennung nicht aus. Als ein solcher darf die Ernennung zum Mitglied der wissenschaftlichen Prüfungskommission für die Kandidaten des höheren Lehramts und die Aufforderung zur Teilnahme an den sogenannten Oktoberkonferenzen betrachtet werden. Vom Ausland erfolgten ehrenvolle Anerbieten, und als der hochverdiente Ranke sein Amt niederlegte und in den Ruhestand trat, wurde Kern das Direktorat des Königlichen Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums übertragen, womit die Leitung der Vorschule und bis 1879 auch die des Königlichen Realgymnasiums verknüpft war.

So trat er in die Anstalt ein, der er am längsten angehört hat, in der zu schaffen und zu wirken ihm als die liebste Pflicht erschien, wie es die letzte war, die der Beruf ihm auferlegt hat. Freilich keine geringe, ja eine stets wachsende Arbeit sollte ihm beschieden sein. Die Klassen vermehrten sich während seiner Thätigkeit von 15 auf 18, die Schüler von 658 auf 800, und im Lehrerkollegium fand ein starker Wechsel statt. Wichtige organisatorische Arbeiten wollten erledigt sein: ihm war es vorbehalten, die Umwandlung der Parallelcöten in Wechselcöten zu bewerkstelligen und verschiedene, durch die Lehrpläne vom 31. März 1882 bedingte Veränderungen durchzusetzen. Unter seiner Leitung vollzog sich endlich die Übersiedelung des Gymnasiums von seinem alten Heim in das neue. Das waren jedoch nur aufsergewöhnliche Geschäfte, welche die gewöhnlichen nicht verdrängten. Als besonderen Unterrichtsstoff hatte er sich den Horaz ausersehen; von Anfang an nahm er auf die Sicherung fester Ordnung und strenger Zucht mit grofsem Ernst Bedacht, und unermüdlich zeigte er sich, so lange die Kraft aushielt, bestrebt die pädagogischen Ideen, die ihm vorschwebten, zur Geltung zu bringen.

Denn von dem Wert und dem Gewichte solcher war er tief durchdrungen: sie vor allem lagen ihm am Herzen; und wenn er auch für Rücksichten der Zweckmäfsigkeit und Forderungen des Augenblicks nicht unzugänglich blieb, darin erwies er sich als entschiedenen und konsequenten Idealisten, dafs er der einmal angenommenen und für richtig befundenen Theorie einen ungemeinen Einflufs auf sein Thun und Lassen einräumte: sie ist geradezu unentbehrlich für das Verständnis seines ganzen Wesens und Verfahrens und mufs, wie man auch immer zu den geschlossenen und festgefügten Anschauungen sich stellen mag, als die

Grundlage seiner Bedeutung und als die Quelle des grofsen Ansehens, das er in Deutschland genofs, bezeichnet werden. Wie hoch und stolz er jederzeit von der Pädagogik dachte, beweist vielleicht am besten das in seinen ersten und letzten Schriften immer wieder auftauchende Verlangen, dafs die Universitäten regelmäfsige Vorlesungen darüber ansetzen möchten: ein Ansinnen, dem, wie man weifs, thatsächlich mehr und mehr entsprochen worden ist. „Es wird die Schule", heifst es bereits in den Pädagogischen Blättern, „noch manche Verkehrtheit zu überwinden haben, wenn allgemeine wissenschaftliche Bildung oder staatsmännische Weisheit oder theologisches Wissen oder philosophische oder mathematische Kenntnisse als eine genügende Bedingung pädagogischen Urteils angesehen werden." Und nicht allein im Interesse der Jugend schien ihm die Pflege der Erziehungstheorie notwendig, sie galt ihm auch als das wirksamste Mittel für den Lehrer, ungereimten Zumutungen des Publikums und voreiliger Dilettantenkritik erfolgreich entgegenzutreten. Dafs er bei alledem von steifer Pedanterie sich fernhielt, dafür bürgte seine lebensfrische Persönlichkeit und zeugt sein Urteil über Jägers bekanntes Testament, ein Buch, dem er in feiner Wendung das Recht absprach, die Pädagogik zu ironisieren, weil es selbst ein Meisterwerk der Pädagogik sei.

Als obersten Satz der geschätzten Disziplin hielt Kern die Maxime fest, dafs die Schule, die ihm Mandatar der Familie, der Kirche und des Staates war, Erziehungsanstalt sei. Dadurch wurde der Unterricht eigentümlich bestimmt, dessen Aufgabe es nun nicht sein konnte, zu einem gewissen Mafs von Kenntnissen oder zu einer Summe von Fertigkeiten zu verhelfen, sondern harmonische Entwickelung zu sichern und, wie es in der Terminologie der Herbartianer lautet, „vielseitiges Interesse" zu erregen. Der ideale Abiturient war nicht der über ein umfassendes Wissen oder ausnehmende dialektische Gewandtheit gebietende, sondern der mit erwachter Lernbegier in die Natur blickende, von warmer Teilnahme für die Menschheit, ihre Geschicke und ihre besten Erzeugnisse erfüllte, am Wahren, Schönen und Guten sich erfreuende Jüngling, der in einem bescheidenen Kreis der Erkenntnis bereits heimisch, fortan stets eifrig bedacht war, diesen nach der seiner Individualität angemessenen Richtung weiter auszubauen. Wie oft hat nicht der Verstorbene warnend in Abschiedsreden seinen zu entlassenden Zöglingen das Zerrbild des Hochschülers gezeichnet, der seine Studien lediglich um des Brotes willen betreibe und sich ängstlich dabei allein durch ein Prüfungsreglement leiten lasse, statt getrost und gern einmal, wenngleich scheinbar zwecklos, in der Forschung unendlichem Reich sich zu verlieren und zu vergessen!

Aus den erwähnten Voraussetzungen erklärt sich als Folge die Scheu vor starker Belastung des jugendlichen Gedächtnisses, aber auch die entschiedene Abneigung gegen eine rein formale Bildung: sollte doch der Stoff für sich wirken, anziehen und fesseln! Der Mathematik und der Grammatik wurde daher das Recht der Selbständigkeit im Lehrplan abgesprochen; sie galten als Mittel zum Zweck, jene um das Studium der Natur, diese um das Eindringen in die Geschichte, die Litteratur und die Kunst der Völker zu erleichtern. Damit hing dann wieder das oft geäufserte Desiderat zusammen, dafs die mathematischen Stunden in die innigste Verbindung mit den physikalischen, die grammatischen Übungen mit der Lektüre träten; ja

der Wunsch gab sich kund, daſs die sprachlichen Gesetze allein aus dieser abgezogen und gewonnen würden. Die Erfüllung der letzten Forderung insbesondere glaubte Kern durch die Einführung der Perthesschen Bücher näher zu rücken.

Den Lehrstoff zerlegte er in zwei groſse Gruppen, von denen die eine die Naturkunde, die andere die Geschichte zum Mittelpunkt hatte. Mit jener wurde das Zeichnen, mit dieser der Gesang, mit beiden das Turnen in Verbindung gebracht, wie denn allewege das Augenmerk darauf gerichtet war, den innigsten Zusammenhang zwischen den einzelnen Fächern herzustellen. „Wenig und wohl!“ hieſs ja der maſsgebende Wahlspruch; auf die Quantität des Wissens kam es nicht an. Aber freilich für völlig gleichwertig wurden die beiden Hauptabteilungen keineswegs erachtet: bei einer Abwägung fiel der historischen das gröſsere Gewicht zu, weil sie nicht, wie die andere, fast ausschlieſslich an den Verstand sich wende, sondern auch die Willens- und Gemütskräfte zu entbinden und zu beleben vermöge.

Der Gang des Unterrichts sollte sich vor allem der Beschaffenheit des jugendlichen Geistes anpassen. Beim Nächstliegenden war einzusetzen: in der Naturkunde bei den Erscheinungen der täglichen Umgebung und in der Geschichte beim — Altertum. Denn dieses mit seinen ursprünglichen und einfachen Verhältnissen stehe dem Kinde, das im kleinen stets die Entwickelung der Menschheit noch einmal durchzumachen habe, weit näher, sei ihm verständlicher, leichter zugänglich als die an Wirren und Verwickelungen reiche Gegenwart. Daher die Bibel, Homer und Herodot als die klassischen Werke für den Anfänger bezeichnet wurden.

Dem Dozierenden pflegte der Verstorbene von den Mitteln, die Aufmerksamkeit zu erregen und den Fleiſs anzusporaen, mit Vorliebe nur eines zu empfehlen: es war das, den Schüler zu interessieren. Von Zwangsmaſsregeln, von der Ausnutzung der Prüfungen als eines geeigneten Druckwerks, von der Anwendung vieler und schwerer Strafen beim Unterricht mochte er nichts hören. Die Geschäfte der „Regierung“ nahm er überhaupt fast ganz allein für sich in Anspruch und lud gern das Odium der Polizeimaſsregeln und ihrer Folgen auf seine Person; während er den jungen Lehrer in scherzhafter und kühner Hyperbel anwies, nicht vor zehnjähriger Wirksamkeit den ersten Tadel zu erteilen.

Bei der Arbeit am Gymnasium, bei den gern gepflegten theoretischen Studien, die ihren Niederschlag in dem verbreiteten, auch in fremde Sprachen übertragenen „Grundriſs der Pädagogik“ hinterlieſsen, hatte es jedoch nicht sein Bewenden. Viele Jahre hindurch hat er seine Kräfte dieser Zeitschrift gewidmet, die er mehr und mehr den Interessen des humanistischen Gymnasiums dienstbar zu machen sich bestrebte, und deren Redaktion er lange mit groſser Gewissenhaftigkeit und Pünktlichkeit betrieb: wer sich ihm einmal verpflichtet hat, weiſs, wie ungestüm er unter Umständen zu mahnen verstand.

Die ungeheure Geschäftslast, die er sich so aufgebürdet hatte, zu tragen, befähigte ihn eine Gesundheit, die — vom letzten für die Beurteilung nicht maſsgebenden Lustrum abgesehen — ungestraft und unerschüttert allen Strapazen Trotz bieten durfte. Dazu kam ein eiserner Wille, eine oft bis zu scheinbarer Schroffheit sich steigernde Energie und ein auſserordentlich klarer, in jeder Lage sich schnell fassender Geist. Für Mystik und Romantik

hatte er wenig Sinn, er liebte überall Deutlichkeit und Durchsichtigkeit, und bot sich ihm irgend eine neue Vorstellung dar, so fand er nicht leicht Ruhe, ehe sie hell beleuchtet vor seinem Intellekt stand. Es war wirklich kein Zufall, dafs der tastende Student sich einst der Herbartschen Schule zugewandt hatte: bis zum hohen Alter blieb dem fertigen Manne die „Bearbeitung der Begriffe", darin er Meister war, ein unabweisbares Bedürfnis. Trotzdem thäte man ihm Unrecht, wollte man ihn darum mit einem Ausdruck der Umgangssprache einen Verstandesmenschen nennen. Die ihm näher traten, erkannten bald seine im Grunde kindliche Natur, den reichen Schatz von Freundlichkeit und Gutmütigkeit, über den er stets verfügte. Eben das jugendwarm gebliebene Herz war es, das ihn so stark zu der Jugend hinzog, das ihm ein unzerstörbares Verständnis sicherte für ihre holde, meist bekämpfte, oft wehmütig entbehrte Thorheit und ihn immer wieder, wenn er behaglich lächelnd von dem Fenster seines Amtszimmers herabsah auf die Spiele seiner Schutzbefohlenen, sich freuen liefs an deren munterem Treiben, selbst wo es einmal über den Damm der Schulordnung hinauszufluten drohte. Nichts war ihm mehr zuwider als schablonenhaft gedrillte oder verhockte, blasierte und greisenhafte Kinder: er räumte im stillen dem Knaben etwas wie ein Recht ein auf fröhliche Ausgelassenheit, verargte ihm unreifen Enthusiasmus nicht leicht und förderte bereitwillig jeden Sport und jede Bewegung im Freien, wie Schlittschuhlauf und sommerliche Ausflüge, sofern sie zu gesunder Entwickelung des Körpers und des Temperaments dienten. Die Schüler allerdings, die er, ob grofs oder klein, mit gleicher unerbittlicher Strenge behandelte, ahnten meist nicht die milde Gesinnung, die sich hinter den kurzen, gemessenen Imperativen geflissentlich verbarg; sie vermuteten schwerlich, oder erfuhren erst als Männer, welche Skrupel und Bedenken über ein rasch gesprochenes hartes Wort ihn mitunter Stunden und Tage hindurch nachträglich peinigen konnten, mit welcher inneren Unruhe und Sorge er die einzelnen in ein bevorstehendes Examen begleitete, wie er den Abgegangenen noch teilnahmvoll nachdachte und sich beglückt fühlte, wenn nach Jahren wieder einmal einer an seine Thür klopfte und sich Rats bei ihm erholte. Auch dem angehenden Lehrer, der seine Laufbahn unter seiner Leitung begann, vermochte er ein treuer, sorgsamer und eifriger Wegweiser zu sein, und der Unterzeichnete ergreift gern die Gelegenheit, sich als seinen dankbaren Schuldner für viele wervolle Fingerzeige, für mannigfache Anregung und Unterweisung und ein stets gleich gebliebenes väterliches Wohlwollen zu bekennen.

Im aufseramtlichen Verkehr liebte der Verstorbene Ungezwungenheit und Harmlosigkeit; er übte und erduldete ohne Groll mutwillige Neckerei und durfte sich auf das Goethische Wort berufen: „Wer sich nicht selbst zum besten haben kann, gehört gewifs nicht zu den Besten." Von den Künsten, die er in der Theorie sehr hoch schätzte, stand ihm die Musik am fernsten; mehr Genufs bereiteten ihm die Poesie, die er, wenn er es darauf anlegte, einer Klasse musterhaft zu deuten wufste, die Malerei und landschaftliche Schönheit. Diese namentlich hatte es ihm angethan. Darum weilte er immer mit besonderer Zufriedenheit in den lieblichen Thälern Tirols, und während der bösen Tage, da er Urlaub erbitten und dort Erholung und Genesung suchen mufste, war es sein einziger Trost, das Keimen und Treiben und

Blühen der erwachenden Natur mit eigenen Augen zu beobachten und den Frühling des Südens einmal werden zu sehen.

Mitten aus der voll entfalteten Pracht alpiner Landschaft, um die Jahreszeit, da er so oft mit wohlerwogenem Reiseplan sich in die Ferienruhe begeben hatte, ist er denn auch abgerufen worden zur ewigen Ruhe. Seine irdischen Überreste sind in märkischer Erde gebettet, auf dem Friedhof der Dreifaltigkeitskirche in Berlin. In Pietät widmete ihm das Friedrich-Wilhelms-Gymnasium beim Wiederbeginn des Unterrichts eine weihevolle Erinnerungsfeier, und aus einem Kreise ehemaliger Schüler ist der Gedanke hervorgegangen, ihm ein Denkmal zu setzen als ein sichtbares Zeichen, dafs sein Bild in den Herzen von Generationen, die unter seiner weisen Obhut herangewachsen und gereift sind, treu und dankbar bewahrt fortleben wird.

Berlin. E. W. Mayer.

---

29. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner am 9. April 1892 im Isabellensaale des Gürzenich zu Köln.

113 eingeschriebene Teilnehmer der Versammlung waren erschienen, eine Zahl, die vielleicht nur einmal im Laufe der Jahre überschritten worden ist, und deren Höhe sich durch die auf der Tagesordnung zuerst stehende Frage: Welche Pflichten legt die Neugestaltung des höheren Schulwesens den Lehrern auf? vollkommen erklärt. Nach den üblichen Einleitungsworten der Begrüfsung und geschäftlichen Mitteilungen, unter denen ein im Namen der Mitglieder des Provinz-Schulkollegiums von Geh. Rat Deiters geschriebener Brief zu erwähnen ist, der ihr Fernbleiben mit der grofsen Arbeitslast entschuldigt, sowie ein Entschuldigungsschreiben des alten, bewährten Mitgliedes Rektors Götz (Neu-Wied) hielt Dir. Jäger (Köln) die Hauptrede, die, nach Form und Inhalt meisterhaft gestaltet, einen mächtigen Eindruck auf alle Anwesenden machte und auch nach aufsen hin wohl beachtet werden wird, da sie der Stimmung der höheren Lehrerkreise im grofsen und ganzen den richtigen Ausdruck verleiht. Wir lassen dieselben nach dem stenographischen Bericht im Wortlaut folgen.

Indem ich, m. H., um die Erlaubnis bitte, diese freie Besprechung mit einigen Worten einzuleiten und einige Andeutungen zu geben über die Frage, welche Pflichten die Neugestaltung des höheren Schulwesens den Lehrern auferlege, werden Sie es gerechtfertigt finden, wenn ich mich dabei vorzugsweise auf das Gymnasium beschränke. Die Realschule wird prinzipiell von den neuen Schulplänen weit weniger berührt als das Gymnasium; sie ist gewissermafsen als Sieger aus dem Kampfe hervorgegangen, das Prinzip der Realschule ohne Latein hat sich einen breiten Raum erkämpft, und wir vom Gymnasium freuen uns dessen aufrichtig, denn von uns ist stets die Forderung lateinloser Schulen begünstigt und verlangt.

Über das Realgymnasium glaube ich nicht sprechen zu sollen aus dem einfachen Grunde, weil ich nicht übersehen kann, wie die Zukunft desselben sich gestalten wird zwischen dem neugeordneten Gymnasium und der erweiterten Wirksamkeit der lateinlosen und der Ober-Realschule. Nur das möchte ich sagen, dafs die Entwickelung oder die Wendung, die das Realgymnasium erfahren hat, keineswegs mit grofser Freude von uns, den

Leuten des humanistischen Gymnasiums, begrüfst wird; und ich kann eigentlich schwer begreifen, wie die Vertreter des Realschulmänner - Vereins in der neuen Wendung der Dinge einen Anlafs gefunden haben, in der Angelegenheit ihren besonderen Dank auszusprechen; es erinnert dies gewissermafsen an einen Vorgang aus der russischen Geschichte, wo der Czar Iwan einem Bojaren das rechte Ohr abhauen läfst und dieser dafür seinen Dank abstattet.

Um nun vom Gymnasium zu reden, so haben wir, die an derjenigen Anstalt, die auf jeden Fall die erste Stelle unter den höheren Lehranstalten einnimmt, jetzt vor allem die Pflicht, dafs wir den Dingen fest ins Auge sehen und uns keine Täuschung machen über die Tragweite der Veränderung, die vor sich gegangen ist.

M. H., es ist wie dort, als nach' den ersten Nachrichten von der Schlacht am trasimenischen See am Abend des Tages der Prätor Pomponius vor das Volk trat und ihm mitteilte: Pugna magna victi sumus Quirites. Das alte Gymnasium ist durch die neue Wendung der Dinge in seinen Grundfesten erschüttert. Den alten Namen einer Gelehrtenschule verdient es nicht mehr. Wenn wir die Lehrpläne durchmustern, so finden wir zunächst eine Schmälerung des Griechischen und Lateinischen zu gunsten der encyklopädistischen Elemente. Wir sehen, dafs dasjenige Fach, das seither das Centrum war, auf einen so kleinen Raum beschränkt ist, dafs es nur mit Mühe und schwerlich überhaupt mehr das leisten kann, was es dem Prinzip nach leisten soll: nämlich auf einem grofsen und wichtigen Gebiete, dem grundlegenden sprachlichen, ein sicheres Wissen und, sonst wäre es kein Wissen, auch ein Können zu schaffen. Wir finden das Prinzip des Sparens angewendet, das ein sicheres Leisten erschwert. Auf dem Boden wissenschaftlichen Könnens überhaupt das Prinzip der Ersparungen einführen zu wollen, halte ich für sehr gefährlich, ja für verkehrt. Wir finden ferner den Lehrplan der sechs unteren Klassen durchaus zugespitzt auf diejenigen, die das Gymnasium nicht absolvieren wollen, während man seither der Ansicht war, dafs die gröfsere und schwerere Aufgabe, für das akademische Studium zu erziehen, die kleinere und leichtere, die sich auf die 80 Procent nicht Absolvierenden bezieht, einschliefse; jetzt wird es umgekehrt sein. Ferner ist eine Schmälerung der Stundenzahl überhaupt eingetreten, und man kann schwerlich umhin, darin eine bedenkliche Konzession zu sehen, ein Zurückweichen von dem Gedanken, der doch notwendigerweise und namentlich bei unseren heutigen sozialen Verhältnissen wichtig und bestimmend ist: dafs die, die dereinst in die leitenden Stellungen eintreten wollen und sollen, mehr und intensiver arbeiten müssen als alle übrigen. Wir finden ferner, wenn wir uns den Gedanken der Änderung klar machen wollen, ein gewisses materialistisches Betonen der Lektüre, welche der Schüler sich nicht mehr mit der Einsetzung aller seiner Kräfte erobert, sondern die man ihm mit Anwendung von allerlei Mittelchen leicht zu machen sucht. Auch in den neueren Sprachen, besonders dem Französischen, kann man eine gewisse Betonung des Marktwertes der Sprache erkennen, bei der freilich das geistig bildende Element der Sprache auch noch betont ist, aber wo man sich, besonders in der ersten Fassung der Lehrpläne, nicht der Bedenken erwehren kann, als ob es zwar nicht allein, aber doch vorzugsweise auf das Sprechen und Schreiben der Sprache, ihre praktische Handhabung ankomme.

Wir finden endlich eine sehr erhebliche Erleichterung des Abiturientenexamens — und das ist von prinzipieller Bedeutung —, das nicht mehr die grofse Aktion sein wird, die seither den Schlufs des 9jährigen Gymnasialkursus bildete, sondern das ein Abschlufs sein wird, der einigermafsen dem einfachen Klassenabschlufs sich nähert.

Und wenn wir endlich zu dem Schaden noch den Spott, ein ironisches Element, hinzufügen, so finden wir, dafs für das mathematisch-naturwissenschaftliche Lehramt die Kenntnis des Lateinischen und Griechischen, welche doch das Prinzip historischer Bildung repräsentiert, nicht mehr für unbedingt notwendig erachtet wird; es wird in der Theorie künftighin Gymnasiallehrer geben, die, wenn etwa das Werk von Kopernikus „De orbium caelestium revolutionibus“ der Anstalt zum Geschenke gemacht wird, erst bei ihren Kollegen oder ihren Schülern, etwa dem Primus oder Ultimus der Tertia, Erkundigungen einziehen müssen, was mit diesen Rätselworten gemeint sei. Für den Eintritt in die Gärtnerlehranstalt zu Potsdam ist wenigstens das Latein der Quarta noch erforderlich: difficile est satiram non scribere.

Wir dürfen uns keine Illusion machen, dafs wir, die Lehrer an den Gymnasien, in der Lage einer geschlagenen Armee uns befinden. Dieses führt mich auf den zweiten Teil der Aufgaben, die diese Lehrpläne uns auferlegen. Eine geschlagene Armee hat viel ernsthaftere Pflichten als eine siegreiche. Vor allem die erste: wir die Besiegten dürfen keinen Pessimismus aufkommen lassen. Wir müssen uns sagen, zum Verzweifeln ist es immer noch Zeit. Mir selbst, wohl auch gelegentlich schon in dieser Versammlung, ist mein Optimismus zum Vorwurf gemacht worden. M. H., man kann sehr pessimistisch in der Beurteilung der Dinge sein, aber wo es das Handeln gilt, ist nur die optimistische Anschauung am Platze. Wir müssen, wo es sich um Fragen auf einem so heiligen Gebiete handelt, wie es das unsere ist, nicht mehr fragen, was verloren ist, sondern was gerettet ist. Und gerettet ist die eigentliche Fahne, das Palladium des Gymnasiums. Dieses ist nicht Lateinisch und Griechisch zu lehren, sondern die Schüler vermittels intensiver, selbsterarbeiteter Kenntnis des Lateinischen und Griechischen Einsicht und Kraft für die Aufgaben der Gegenwart gewinnen zu lassen. Schärfer als bisher müssen wir diesen historischen Charakter, die Kontinuität mit der Vergangenheit bewahren und sie immer wieder uns selbst und unseren Schülern gegenwärtig halten. Wir müssen brechen mit dem, was man die alte Methode genannt hat, die glaubte und verfuhr, als ob Cicero um Zumpts willen und Demosthenes um Buttmanns willen geschrieben habe. Mit voller Klarheit müssen wir das erfassen, dafs wir die alten Sprachen lernen, um das Geistesleben längst vergangener Zeiten kennen zu lernen und an diesem Geistesleben, das sich in jedem Wort ausspricht, Geistesleben überhaupt und das unseres deutschen Volkes im 19. Jahrhundert insbesondere verstehen zu lernen.

Es wird neuerdings das betont, was man die sprachlich-logische Schulung nennt, aber es ist darin unendlich viel weniger ausgedrückt, als in dem Studium der lateinischen und griechischen Sprache überhaupt liegt. In der Sprache haben die Völker ihr Denken niedergelegt, und wer die Sprache eines grofsen Volkes, das ausgelebt hat, aber mehr als ein Jahrtausend die Welt beherrscht hat, kennt, lernt daran: Logik, Psychologie, Ethik, kurz alle

Versuche des Menschen, sich über die blofs animalische Sphäre zu erheben; dieses müssen wir uns jetzt um so mehr gegenwärtig halten. Ferner müssen wir diese letzte Position, jenes Äufserste, was uns von Lateinisch, Griechisch und alle dem, was jenes repräsentiert, noch geblieben ist, bis aufs äufserste verteidigen und dürfen uns keinen Schritt mehr zurückdrängen lassen; wir müssen handeln, wie dort 1866 bei Maslowek die thüringischen Soldaten, die sagten: Hier sterben wir.

Wenn man weiter die Übersetzungen aus dem Deutschen in die betreffende fremde Sprache für halb überflüssig hält, eine Dilettantenanschauung, die freilich der neue Lehrplan nicht teilt, ihr aber sehr weitgehende Konzessionen gemacht hat, so weifs ich nicht, wie man eine Sprache wirklich lernen soll, wenn man nicht aus der eigenen in diese Sprache übersetzt. Ferner haben wir die Pflicht, in unserem Unterricht alles Exkursartige zu meiden, überall nach den leitenden und bindenden Punkten zu suchen, insbesondere den deutschen Aufsatz zu verwerten und zwar in dem Sinn, dafs wir, wo irgend möglich, auf das Altertum zurückgehen, in dem Sinne, wie Goethe von Homer gesagt hat, dafs es uralte Gegenwart sei. Überhaupt: wir werden als Besiegte oder als Geschlagene aber nicht Besiegte unsere eigene Kraft als Lehrer steigern müssen. Sollen wir zurückgewinnen, was wir notwendig brauchen, so ist unbedingt nötig, dafs jeder von uns durchdringe mit dem Gefühle persönlicher Verantwortlichkeit, nicht blofs amtlicher, sondern sehr viel höherer als amtlicher Verantwortlichkeit. Ich meine damit nicht das, was man heutzutage die verbesserte oder die neue Methode nennt; es ist jetzt die Zeit, wo wir von dem Übermafs pädagogischen und didaktischen Schreibens und Redens zum pädagogischen Handeln übergehen müssen. Ein guter Geschichtslehrer ist in erster Linie der, der die Geschichte aus dem ff kennt, nicht der, der viele Folianten über die beste Methode des Geschichtsunterrichts gelesen hat.

Zum letzten Teile unserer Pflichten möchte ich bemerken: Es ist in den letzten Jahren soviel von Hebung des Standes die Rede gewesen, und wir, m. H., verfolgen in der That nicht einen egoistischen Zweck, sondern einen Gedanken des öffentlichen Wohles, indem wir, dankbar für das, was geschehen ist in der letzten Zeit, doch die Gleichstellung mit den Richtern verlangen und dabei beharren, bis wir es erreicht haben werden. Wir verlangen damit etwas, was eine gröfsere Tragweite hat. Die Richter, die Ärzte, die Theologen, die Techniker, sie alle haben in einem viel höherem Mafse als wir die Selbständigkeit ihres Berufes. Uns pfuscht jeder ins Handwerk. Wir müssen uns in den Zeitungen bekanntlich vom nächsten besten, der von der Sache nichts versteht, zurechtweisen lassen über Dinge, in denen wir täglich leben. Demgemäfs müssen wir eine stärkere Position erringen.

Nun, m. H., wie erringt man diese Unabhängigkeit des Sachkundigen auf seinem Gebiet? Wie sie z. B. der Arzt hat, der jeden Laien bei Seite schiebt. Man erringt diese Unabhängigkeit, indem man sie beweist. Man erringt sie, indem man unumwunden ausspricht, was man denkt, und nicht darauf sieht, was dieser oder jener vorgesetzte Herr, Publikum, Zeitung dazu sagt. Es fällt mir nicht ein, die Anwesenden zu vinkulieren, aber meine eigene Ansicht frei und offen auszusprechen, halte ich für meine Pflicht. Gern und ohne alle Hintergedanken erkenne ich an der neuen

Lehrordnung als **Fortschritt**, wenn gleich nicht als **Reform** im eigentlichen Sinne:

Das ernsthafte Bestreben, Zusammenhang in die verschiedenen Fächer zu bringen, einen Organismus des Unterrichts herzustellen, den zur Wirklichkeit zu machen jederzeit den lebendigen Kräften der Anstalt als Hauptaufgabe bleiben wird. Ich acceptiere ferner die Betonung des Sachlichen gegenüber dem blofs Formalen. Ich acceptiere ferner die in den neuen Lehrplänen durchleuchtende klare Erkenntnis, dafs aller Unterricht dem Deutschen zu dienen bestimmt ist, d. h. dem klaren und richtigen Denken und dem klaren und richtigen Reden und Schreiben. Ich acceptiere das fakultative Englisch mit den nötigen Kautelen, um so mehr, als ich in Angst war, dafs dieser Unterricht obligatorisch geworden wäre. Dann wäre das Resultat das gewesen, dafs eben wieder ein neuer Unterrichtsgegenstand mit allem Apparat eingeführt und wieder eine neue Quelle der Überbürdung angebohrt worden wäre. Aufserdem acceptiere ich mit Freude die Verschiebung des Französischen von V auf IV und seine Fortsetzung in den drei folgenden Klassen mit drei statt zwei Stunden. Ferner die Rücksicht, die man in dem Pensum der Geschichte für II inf. auf die genommen hat, die mit dieser Klasse das Gymnasium verlassen wollen, obgleich ich es als grofsen Verlust empfunden habe, dafs man die alte Geschichte nicht mehr mit der Gründlichkeit wie früher treiben kann. Ferner das Dringen auf die letzten Erziehungszwecke und endlich vor allem die Anregung, ja ich will sagen die Aufregung, die in unser Volksleben auf diesem hochwichtigen Gebiet durch die Neugestaltung getragen ist.

Dagegen werde ich auf das entschiedenste bekämpfen die Herabsetzung der Stunden überhaupt und besonders der für den griechischen und lateinischen Unterricht bestimmten als eine Schwächung der wissenschaftlichen Arbeit zu gunsten eines, ich kann nicht anders sagen, falschen humanitären Wesens; ich gebe zu, dafs eine Überbürdung der Schüler infolge der Zusammenhäufung der Fächer möglich ist, aber ich bestreite, dafs die Gefahr zu einem allgemeinen Mifsstand sich gestaltet hat; wir waren, ohne durch das Publikum erst aufmerksam gemacht zu sein, längst bestrebt, das für die Entlastung Erforderliche zu finden.

Ich bekämpfe fernerhin die falsche Stellung, die man neuerdings dem Turnen gegenüber einzunehmen im Begriff ist. Eine viel höhere Bedeutung lege ich dem Turnen und dem Spiele bei, als das jetzt durch die neuen Lehrpläne geschieht, obgleich der Schein wider mich ist. Denn die neuen Lehrpläne scheinen nur eine höhere Bedeutung für das Turnen zu proklamieren, in Wahrheit wird ein Element der Freiheit unterdrückt, das beim Turnen und vor allen Dingen beim Spielen unbedingt notwendig ist, das Turnen ist viel mehr als blofs ein Unterrichtszweig neben andern. Endlich bekämpfe ich den Schein, der sehr leicht aus der Neuordnung des Unterrichts entstehen könnte, als ob irgend eine menschliche Kunst, irgend eine kunstvolle Methode in den grundlegenden Fächern mit 40 × 62 Stunden ebensoviel leiste, als man bisher mit 40 × 62 + 15 Stunden geleistet hat. Ich verwahre **mich** nicht allein, sondern uns dagegen, dafs man uns, dem Gymnasium, wieder die Folgen zuschreibe, wenn auf der Universität die jungen Leute weniger gerüstet an die Wissenschaft herantreten als bisher. Die Universität hat uns nicht oder so gut wie nicht unterstützt in diesem

schweren Kampfe der letzten Jahre; für die Folgen sind wir nicht verantwortlich. Zum Schlufs noch eins. Man liest jetzt häufig, namentlich in Vorreden zu deutschen Lesebüchern, indem man ein Wort des Kaisers, das diese Tragweite nicht haben konnte und nicht haben sollte, mifsbraucht, dafs wir nicht junge Römer und Griechen, sondern junge Deutsche erziehen sollten, und man hört vieles von der nationalen Erziehung. Einigermafsen erinnert mich das an eine Erscheinung, die man gelegentlich auf Jahrmärkten zu sehen bekommt, wo wohl an einer Bude: „Germanisches Nationalmuseum", „Germanisches Nationalpanorama" in bunten Lettern zu lesen ist, und man findet, wenn man hinter den Vorhang kommt, einige Schlangen, Muscheln, ausgestopfte Krokodile u. dgl. M. H., wir haben mit unserm Latein und Griechisch niemals etwas anderes gewollt als deutsche Jünglinge heranzubilden: nicht, indem man der Jugend vorredet, wie herrlich unser Vaterland sei, nicht, indem man sie mit Gesinnungsstoff aufpäppelt, sondern vor allem dadurch, dafs man alle ethischen Keime und dadurch die Triebe erweckt, die in der Zugehörigkeit zu einer grofsen Nation liegen, dafs man die Knaben und Jünglinge lehrt, die ernsthaften Pflichten dem Volke gegenüber ernst zu nehmen und sie, wo nötig, nötigt; indem man sie an strenge, unablässige, unerbittliche Arbeit gewöhnt, erzieht man sie zu nationalgesinnten Männern. Das ist's, was wir mit der grofsen Hebelkraft des Lateinischen und Griechischen gethan haben, haben thun wollen: das und nichts anderes.

So treten wir in die neue Arbeit ein; nicht mit resigniertem, auch nicht mit freudigem, aber mit entschlossenem Mute: mit dem Entschlufs zu thun, was möglich ist auf der neuen Basis, die Pflichten, die uns obliegen, nach besten Kräften zu erfüllen, aber auch mit dem Entschlufs, wenn es sich herausstellen sollte, wie ich fürchte, dafs es sich herausstellen wird, dafs mit der geschmälerten Zeit und Kraft die Aufgabe des Gymnasiums und anderer ähnlicher höherer Lehranstalten, durch Wissenschaft zur Wissenschaft zu erziehen, die Knaben zu stählen für die grofsen Kämpfe des Lebens, das heifse Ringen der Erkenntnis, der Wissenschaft, sich nicht genügend erfüllen läfst, dann mit allen Kräften von dem übel unterrichteten an den besser zu unterrichtenden Zeitgeist zu appellieren und das zurückzufordern, was unumgänglich notwendig ist, um unsere Mission und Aufgabe an der Jugend unseres Volkes zu erfüllen.

Nachdem die Versammlung darauf durch Erheben von den Sitzen das Andenken an den in Halle verstorbenen Dir. Dr. Otto Frick, den eigentlichen Begründer dieser Vereinigung, geehrt hatte, begann die mehrstündige Besprechung der von dem Vorsitzenden vorgelegten Einzelfragen:

1. Ev. Religionslehre. Es wird aufgestellt, dafs in Quarta alttestamentliche Abschnitte, in III inf. sup. ausschliefslich N. T.liches gelesen werden sollte.

2. II sup. Da „Wiederholung des Katechismus und Aufzeigung seiner inneren Gliederung" im Pensum der II inf. eine Stelle gefunden hat, so wird die Notwendigkeit oder Nützlichkeit einer abermaligen „Wiederholung von Katechismus" u. s. w. bestritten.

3. Deutsch. Es wird behauptet, dafs die aufserordentlich starke Betonung des grammatischen Unterrichts in den 4 unteren Klassen der Freude der Schüler an diesem Unterricht nicht förderlich sei.

4. Die Wortbildungslehre, welche der IV zugewiesen ist, dürfte fruchtbarer als Teil des Untersekunda-Pensums zu behandeln sein; ebenso der „zusammenfassende Überblick“ in III inf.

5. Schillers Glocke und Wilhelm Tell sind nicht die geeignete Lektüre für III sup.

6. Was zu II inf. gesagt ist, die Erklärung sei — — „darauf zu richten, dafs das Ganze von dem Schüler als ein in sich abgeschlossenes Kunstwerk aufgefafst werde“ scheint manchen die eigentliche Aufgabe dieses Unterrichts in dieser Klasse nicht zu treffen.

7. II sup. Ist Goethes Götz überhaupt ein geeignetes Stück für Schullektüre? nicht vielmehr der sog. Privatlektüre zu überweisen? Schillers Wallenstein nicht vielmehr dem Repertoir der Prima zuzuweisen?

8. Welchen besonderen Nutzen verspricht man sich von den „Vorträgen“ der Schüler in II sup. I inf. I sup.?

9. Latein. „Sprachlich-logische Schulung“, welche neben dem Verständnis der Klassiker als allgemeines Lehrziel aufgestellt wird, kann sehr viel und sehr wenig bedeuten.

10. Ist anzunehmen, dafs, wie dem äufsern Anschein nach der Fall ist, die fleifsigen Übungen im Konstruieren, im unvorbereiteten Übersetzen und Rückübersetzen u. a., welche der Lehrplan bis nach I sup. vorschreibt, Bestandteile der Lektürestunden bilden? und wie wird in diesem Falle die Gefahr vermieden, die Lektürestunden zu halben Grammatikstunden zu machen, also zur sogenannten alten Methode zurückzukehren?

11. II sup. „Livius und Sallust mit besonderer Rücksicht auf den Geschichtsunterricht.“ Wie wird dies zu machen sein?

12. Schlufs des Lehrplans im Lateinischen am Realgymnasium: „Auf Gründlichkeit des Verständnisses ist auch hier mit aller Strenge zu achten und tastendes Raten zurückzuweisen.“

13. Griechisch. I inf. sup. „Sophokles ist mit den Schülern eine Zeit lang gemeinsam vorzubereiten.“ Warum dies?

14. Französisch. Weshalb soll im Gymnasium von II sup. — I sup. gar kein schriftliches Übersetzen ins Französische mehr stattfinden?

15. Geschichte. I inf. Das gewaltige Pensum der I inf. mufs zum mindesten um den letzten Absatz „Geschichtlich-geographische Übersicht der 1648 bestandenen Staaten“ entlastet — ein Blick auf die europäischen Staaten, welche 1648 bestanden haben, der I sup. als Einleitung oder Überleitung zum letzten Stück Neuerer Geschichte vorbehalten werden.

16. Geographie, neuerdings Erdkunde genannt. Nach welchem Prinzip ist der Stoff auf die verschiedenen Klassenstufen verteilt? Sollte nicht in III inf. sup. die Geographie Deutschlands das Hauptpensum, die der aufsereuropäischen Erdteile Nebenpensum, Repetitionspensum, und demgemäfs das Pensum für V zu ändern sein?

17. Über das mathematische Pensum in II inf. der verschiedenen Arten von Anstalten.

18. Hausaufgaben. Giebt der neue Lehrplan eine wirkliche Garantie der Erleichterung? ist eine solche Garantie überhaupt möglich? und war eine Erleichterung ein dringendes Bedürfnis?

Dir. Milz (Köln Marzellen-Gymnasium): Dir. Jäger hat zwar viel Tröstliches gesagt, im ganzen aber doch pessimistisch gefärbt, während er

die Sache nicht so schlimm auffasse und dem victi sumus einen andern von bedeutsamer Seite herrührenden Ausspruch entgegenstelle: es seien die neuen Lehrpläne die letzte konservative Reform, welche wir hätten. Darauf führt Redner mehrere Sätze und einen Artikel der Steinmayerschen Zeitschrift über dieses Thema an und bemerkt, dafs er in den neuen Lehrplänen einen Ausgleich sähe, d. h. eine Einrichtung, welche die bisherigen Ziele mehr in Einklang mit dem praktischen Leben bringe; es sollten z. B. unsere Gymnasiasten dahin gefördert werden, dafs sie für die modernen Sprachen die nötige praktische Brauchbarkeit erwürben; denn auch die realistischen Lehrfächer hätten sich längst Bahn gebrochen. Er stimme den Männern der Praxis zu, die ihm wiederholt erklärt hätten, dafs sie bedauerten, französisch und englisch nicht ausreichend gelernt zu haben; es sei daher gut, wenn den Schülern mehr Praktisches mitgegeben werde: in diesem Sinne sei er den neuen Lehrplänen nicht abhold.

Oberlehrer Evers (Düsseldorf): Er habe an Dir. Jäger ein gewisses malerisches Genie entdeckt; erst habe er schwere dunkle Wolken gemalt, dann seien zarte rosa Wölkchen des Optimismus erschienen, bis endlich der kräftige blaue Himmel mit seinen goldduchwirkten Sonnenstrahlen durchgebrochen sei. Es sei aber doch gut, die historische Entwickelung des Gymnasiums nicht aufser Acht zu lassen. Es sei nicht das alte Gymnasium gefallen, sondern die alte Lateinschule mit ihrem Lateinbetriebe; damals wurde den Schülern das Lateinische so beigebracht, dafs es gesprochen und geschrieben werden sollte; mit dem Andrang der Neuzeit habe sich diese Stellung verschoben und das Lateinische sei auf die formalistische Seite gedrängt worden. Redner verweist dann auf den interessanten Versuch des Dir. Reinhardt in Frankfurt a. M. Zur Resignation oder Verzweiflung sei keine Veranlassung: wenn bisher in einseitig formalistischer Richtung gearbeitet sei, und schon Jäger habe in seinem Testament auf diesen schweren Schaden aufmerksam gemacht, so seien die neuen Lehrpläne zu begrüfsen, da sie helfen, das eigentliche Heiligtum des alten Gymnasiums zu bewahren und in die Zukunft hinüberzuretten.

Dir. Matthias (Düsseldorf): Man dürfe sich von den neuen Lehrplänen nicht mundtot machen lassen, sondern müsse bei den Behörden vorstellig werden, und dafs man Gehör finde, bewiesen die an die einzelnen Anstalten zurückgesandten Lehrpläne für das nächste Schuljahr; vor allem aber müfsten gefährliche Dinge zurückgewiesen werden, so die Wortbildungslehre in IV. Die könne hier nicht verstanden werden und würde zu Spielereien führen, welche nicht in die Schule gehören. Viel praktischer sei sie in der II zu betreiben. Auf die in Nr. 8 gestellte Frage wolle er die klare Antwort geben: gar keinen Nutzen. Man habe mit halberwachsenen Menschen zu thun: es würde nur Geschwätz sein, was sie aus eigener Arbeit ohne gründliche Vorbereitung zur Schule brächten, und Geschwätz zu hören, dazu habe die Schule keine Zeit. In der Geschichtsstunde würde ja bereits der Vortrag des Lehrers wiederholt, das könne auch in andern Fächern sorgfältig und in freiem Vortrage geschehen. Bei Nr. 12 denke er an die Geschichte von dem armen Arbeiter, welchem ein reicher Mann seine Verwunderung ausgesprochen, dafs er nicht jeden Sonntag einen Braten auf dem Tische habe, und der ihm nur mit den Worten geantwortet: Ja, dat seggen sei woll! Das müfsten die Realschulmänner bei den drei Stunden Latein auch sagen,

ihnen sei nicht ein Ohr, sondern zwei abgeschnitten und dazu noch ein Bein. Das sei krasse Reaktion. Zu Nr. 15 bemerkt er, dafs das Pensum unbedingt entlastet werden müsse und bedauert, dafs aus der VI die Behandlung der antiken Sagen geschieden sei. Bei Nr. 16 wünscht er die deutsche Erdkunde in III beibehalten zu sehen.

Oberlehrer Backhaus (Köln Fr.-W.-G.): Es sei am vorteilhaftesten, sich auf den gegebenen Standpunkt zu stellen, und hier sei es nicht unwichtig, dafs durch die neuen Lehrpläne dem mündlichen Verfahren ein gröfserer Raum als bisher gegeben worden sei. Demgegenüber seien die in beiden Abgangsprüfungen geforderten Leistungen bedenklich. Der Gang des Unterrichtes werde wesentlich durch die Prüfung bestimmt. Wenn nun dabei eine Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische gefordert werde, so müsse der Lehrer in I sowohl wie in II inf. die Schüler darauf vorbereiten, um sich und den Schülern bei der Prüfung gerecht werden zu können. So müsse auf diese Übersetzungen und ebenso für die in das Griechische wieder ein grofser Teil Zeit und Kraft verwendet werden, für welche doch nur durch Abstriche des Mündlichen Platz gewonnen werden könne. An und für sich wolle er diesen nützlichen, ja unentbehrlichen Übungen keineswegs entgegentreten, aber sie sollten nicht mehr Gegenstand der Prüfung sein.

Dir. Kiesel (Düsseldorf): Man solle in diesen Verhandlungen womöglich zur Einigung gelangen und sich daher die Frage stellen, ob man auf dem neuen Boden das Frühere noch erreichen könnte. Jäger habe das victi sumus gesprochen, und Milz habe zu trösten versucht, dafs viel für die Forderung der Zeit erlangt sei. Aber gerade hier sei der Pessimismus des victi sumus wirklich berechtigt, und gerade Milz habe vieles zur Rechtfertigung Jägers beigebracht. Die Einigung müsse darin beruhen, dafs man den Rest des alten Palladiums des Gymnasiums verteidige; und sei wirklich nur der letzte Rest noch zu retten, dann stehe er auf einem viel pessimistischeren Standpunkt als Jäger. Die Begünstigung der Schwätzer auf pädagogischem Gebiet sei wirklich eingetreten; von dieser müsse man sich losmachen. Aber das, was bisher geleistet sei, könne doch noch mutatis mutandis, detractis detrahendis erreicht werden.

Rektor Becker (Düren) sieht die ganze Reform von dem Gesichtspunkt an, dafs das Realgymnasium entbehrlich gemacht werde. Das Gymnasium sei Sieger geblieben. Dem Dir. Matthias stimme er nach seinen eigenen Erfahrungen in der Abweisung der freien Vorträge zu. Er spricht dann zu der Bemerkung der neuen Lehrpläne S. 66: Daneben aber in der Klasse kürzere Ausarbeitungen über durchgenommene Abschnitte aus dem Deutschen, den Fremdsprachen, der Geschichte und Erdkunde, sowie den Naturwissenschaften, die Befürchtung aus, dafs, wenn der deutsche Lehrer das alles korrigieren solle, er schwer überbürdet werde; oder solle der betreffende Fachlehrer das besorgen? denn ohne die Korrektur des Lehrers seien solche Arbeiten nutzlos.

Dir. Uppenkamp (Düsseldorf) stimmt den Bemerkungen des Dir. Matthias und Rekt. Becker über die freien Vorträge zu, auch schon wegen der Zeitverschwendung. Redner verbreitet sich dann des Weiteren über das Sprechen der Sprachen. Das Lateinische sei früher nicht blofs für die Schule, sondern auch für den Gebrauch nach aufsen getrieben worden.

Nun sei das, wie auch in den neueren Sprachen, nur als Vorübung zum Sprechen zu betrachten, denn zum Sprechen selbst könne die Schule nicht bringen, da ihr die Zeit dazu fehlt. Man solle dem Publikum, das immer sage, wir seien nicht praktisch genug, erwidern, dafs wir keine Zeit dazu hätten und das nicht könnten.

Nach einer ¼ stündigen Pause erhält Dir. Zahn (Mörs) das Wort: Er habe das Gefühl, dafs durch die Ausführungen Jägers der tiefe Ernst der Lage des Gymnasiums vollkommen dargelegt sei, und er habe es daher bedauert, dafs man durch Schönmalerei und Eingehen in kleine Details die Wirkung abzuschwächen gesucht habe; er wünsche, dafs die heutige Versammlung Zeugnis ablege, dafs das Gymnasium durch die Beschränkungen sich beschwert fühle. Schon 1882 habe er gesagt, dafs der Anfang vom Ende gekommen sei. Wenn seine Worte auch humoristisch klängen — Redner gebraucht einige sehr drastische Redewendungen —, so läge in ihnen doch bitterer Ernst, in dieser Reform sei dem alten Gymnasium das Todesurteil gesprochen worden. Die Dezemberkonferenz sei wohl aus sehr tüchtigen, geistreichen und ehrenhaften Männern aus allen Gebieten zusammengesetzt gewesen, aber nicht aus Sachverständigen. Doch solle man den Mut nicht fallen lassen; sei eine Erfüllung der Ziele unmöglich, dann müsse man a rege male informato ad regem melius informandum appellieren.

Jäger berichtigt den Vorredner darin, dafs es in der Dezemberkonferenz keineswegs an Sachverständigen gefehlt habe. Der Fehler sei nur gewesen, dafs die Zeit zu kurz war, dafs man sich trennen mufste, als man anfing zu wirklich fruchtbarer Arbeit zu kommen.

Auch Dir. Kiesel wendet sich gegen die Äufserungen Zahns, dafs die Änderungen durch Hinzuziehung von Nichtlehrern nicht ordentlich erwogen seien; das Schulgebiet sei doch nicht so abgeschlossen wie das ärztliche und juristische. Über die Angelegenheiten der Bildung und Erziehung könnten doch auch sehr viele Gebildete sprechen, die nicht Lehrer seien.

Moldenhauer (Köln, Fr. W. G.) spricht seine Freude darüber aus, dafs sein langjähriges Streben, die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und Verfassungsfragen in den höhern Schulen zu berücksichtigen, nunmehr ausdrücklich in den Lehrplänen anerkannt worden sei. Durch die Änderung in dem Geschichtsplane sei der richtige Platz in II inf. und I sup. sowie vollkommen Zeit für die Behandlung dieser wichtigen Fragen gewonnen worden; auch sei es durchaus anzuerkennen, dafs man sie an die Lebensbilder der Herrscher aus dem Hohenzollernhause anschliefsen solle. In betreff des Turnunterrichts bemerkt Redner, dafs bei der Vermehrung desselben auf drei Stunden das von ihm stets bekämpfte Klassenturnen unmöglich mehr durchzuführen sei, da es an Lehrern und vor allem an Zeit gebrechen würde; man könne doch nicht von 7 Uhr morgens bis 8 Uhr abends in einer Anstalt hindurch Turnunterricht erteilen. Auch anderwärts, so nach Dir. Reinhardt, sei auf diesen Übelstand aufmerksam gemacht und das Abteilungsturnen sehnlichst herbeigewünscht worden.

Dir. Milz erklärt seine volle Befriedigung damit, dafs Dir. Kiesel auch anderen Leuten die Berechtigung zugesprochen habe über die Schule mitzureden. Redner wiederholt noch einmal in weiterer Auseinandersetzung seine frühere Behauptung, dafs dem Gymnasium nicht der Todesstofs gegeben, sondern ein Ausgleich hergestellt worden sei. Das Gymnasium habe der

Neuzeit Zugeständnisse gemacht, aber nicht so, dafs das Realgymnasium überflüssig geworden; das realistische Element sei berechtigt und werde es bleiben. Redner kommt dann auf den freien Vortrag zu sprechen und sieht nicht die Gefahr, wie die Vorredner; durch diese in richtigem Mafs geleiteten Vorträge werde die Scheu vor öffentlichem Auftreten überwunden, welches für das heutige öffentliche Leben doch oft sehr notwendig sei. Solche Vorträge seien immerhin eine Palästra des Geistes.

Dir. Jäger warnt noch einmal vor Übertreibungen. Aber keine Macht könne ihn dazu bringen zu sagen, dafs man mit 7 Stunden so viel herausbringe wie mit 9. Beckers Bemerkung gegenüber, dafs das Gymnasium Sieger geblieben sei, erwidere er, dafs er fürchte, das Resultat der Neuordnung würde schliefslich das sein, was einst über die Hugenottenkriege gesagt worden: die Hugenotten haben verloren, die Katholiken nicht gewonnen, der König von Spanien ist Sieger geblieben. — Das Gymnasium hat verloren, das Real-Gymnasium nicht gewonnen, der Dilettantismus ist Sieger geblieben. Was das Französische und Englische anlange, so leugne er durchaus, dafs das Bedürfnis danach gröfser geworden, als es früher gewesen sei. Es sei gut, dafs den Schülern in rationeller Weise Gelegenheit zum Lernen dieser Sprachen geboten werde, aber er bestreite, dafs das Gymnasium alle diese Dinge leisten müsse. Wozu seien z. B. ein halbes Jahr Universitätsferien, da könne man genug lernen.

Dir. Matthias spricht noch einmal über den freien Vortrag. Er wünsche das Mifsverständnis zu beseitigen, dafs er überhaupt gegen jeden freien Vortrag sei; nur gegen einen solchen erhebe er Einspruch, der als besonderes Monstrum eingeführt werde. Auch den freien schriftlichen Arbeiten stehe er sehr bedenklich gegenüber, da viel zu viel Zeit mit dem Schreiben, Korrigieren und Durchnehmen verloren gehen würde.

Rektor Menge (Boppard) weist demgegenüber auf Wendt in Karlsruhe hin, welcher die Korrektur dieser freien Arbeiten von den Fachlehrern besorgt wissen wolle. Das Wesentliche bleibe der Inhalt, welcher dem deutschen Lehrer doch manche Schwierigkeiten bereiten würde. Die Fachlehrer könnten jedoch solche Arbeiten leicht verbessern und besprechen.

Dir. Scheibe (Elberfeld) wünscht, dafs die Versammlung entschieden zu dem Vortrage Jägers Stellung nehmen und sich in einer Resolution darüber ausspräche.

Jäger hält eine solche Resolution bei der Dehnbarkeit der einzelnen Gegenstände für sehr schwierig und betont, dafs die Versammlung sich nicht durch einen solchen Schlufs binden solle.

Auch Dir. Zietschmann (Mülheim a. d. Ruhr) bittet von einer Resolution abzusehen. Er hätte gewünscht, dafs die schwierigen Fragen gelöst worden wären; er glaube, dafs die Aufgaben des Gymnasiums auch mit den neuen Lehrplänen zu erfüllen wären; das Ziel sei nicht verschoben, nur die Wege seien andere geworden. Er warne, mit Unwillen oder Mifswillen an diese Pläne heranzutreten; die Berater seien doch nicht blofs Dilettanten gewesen, sondern Männer, welche ihr ganzes Leben der Sache gewidmet hätten. Nur an zwei Stellen seien die Lehrpläne nicht konsequent. Das Extemporale könne nicht bleiben, wenn die Lektüre der Mittelpunkt werden solle. Es sei zu bedauern, dafs man im Griechischen nicht auch in II das

Extemporale gestrichen habe, das werde wieder zum Formenkram zurückführen. Dann wendet sich Redner gegen die Bemerkungen Uppenkamps über das Sprechen der neuen Sprachen und betont entschieden, dafs die Versuche darin durchaus gut ausgefallen seien Nachdem Dir. Kiesel die Annahme einer Resolution warm befürwortet, Dir. Scheibe den Wortlaut einer solchen vorgelegt, Rektor Becker und Dir. Thomé (Köln) dagegen gesprochen haben, wird die Aufstellung derselben überhaupt abgelehnt.

Vorher hatte noch Oberlehrer Mutzbauer (Köln, Fr.-W.-G.) sich sehr scharf gegen die neuen Lehrpläne, besonders in Bezug auf die Schmälerung des Lateinischen ausgesprochen. Das Lateinische sei die Grundlage des gymnasialen Unterrichtes, und mit der Verrückung und Verengerung derselben müsse auch das ganze Gebäude ins Wanken und schliefslich ins Fallen geraten.

Darauf schlofs Dir. Jäger die Versammlung ungefähr mit folgenden Worten: Es sei ihm lieb, dafs die Resolution nicht gefafst worden sei, da man doch längere Zeit brauche, um sich in die neue Lage hineinzufinden. Das heute Besprochene sei erst der Anfang der Besprechungen in einer Reihe von Versammlungen. Er verwahre sich nur gegen den Namen eines laudator temporis acti; man müsse sich gefallen lassen, wenn man einer Tagesströmung gegenüber zu den Reaktionären oder Stockphilologen gerechnet würde. Er werde daran festhalten, dafs ein wissenschaftlicher Gegenstand mit grofser Stundenzahl als Mittelpunkt festgehalten werde. Er sähe mit Befriedigung auf die Erörterungen zurück; wie schwer auch manches Gemüt sei, so müsse doch da, wo es ein wirkliches Handeln gelte, eine frische und fröhliche Auffassung Platz greifen. Die Lage sei ernst, aber nicht tragisch zu nehmen; man solle mit frischem Jugendmut an die neue Aufgabe gehen, wenn es aber nicht gehen wolle, dann auch den Mut haben, den Grofsen und Mächtigen der Erde frei und deutsch seine Meinung zu sagen, wie es dem freien deutschen Manne gezieme.

An Stelle der satzungsmäfsig ausscheidenden, für ein Jahr nicht wieder wählbaren Mitglieder des geschäftsführenden Ausschusses Dir. Jäger und Zahn wurden gewählt Dir. Kiesel und Dr. Ferd. Stein (Köln, Fr.-W.-G.). Wie gewöhnlich vereinigte darauf ein gemeinsames fröhliches Mahl einen Teil der Versammlung, bei dem Dir. Jäger das Hoch auf den Kaiser, Dir. Kiesel auf die Schulräte, Dir. Scheibe auf Jäger u. s. w. ausbrachten.

Köln. F. Moldenhauer.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. E. Martinak, Fünf Wochen Hospitierung an Berliner Gymnasien. Vortrag. Wien, A. Hölder, 1892. 20 S.

2. Chr. Herwig, Bemerkungen zur Methode des lateinischen Unterrichts, angeknüpft an die „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen". Progr. Attendorn 1892. 18 S. 4.

3. F. Holzweifsig, Lateinische Schulgammatik in kurzer, übersichtlicher Fassung und mit besonderer Bezeichnung der Pensen für die einzelnen Klassen der Gymnasien und Realgymnasien. Fünfte, neu durchgesehene Auflage. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt, 1892. VIII u. 224 S. geb. 2,50 M. — Nach dem Vorwort entspricht die Verteilung der Lehraufgaben den neuen Lehrplänen. Vgl. diese Zeitschr. 1886 S. 14; 1889 S. 444.

4. J. W. Beck, Studia Gelliana et Pliniana. Leipzig, B. G. Teubner, 1892. 56 S. (S.-A. aus dem 21. Suplementbande der Jahrb. f. Phil.)

5. H. Müller, De viris illustribus. Lateinisches Lesebuch nach Nepos, Livius, Curtius für die Quarta höherer Lehranstalten. Zweite Auflage. Hannover, C. Meyer (G. Prior), 1892. X u. 154 S. 8. 1,80 M. — Die zweite Auflage ist um ein alphabetisches Wörterverzeichnis vermehrt worden. S. 52, 11 ist der Schreibfehler *miserunt* (st. *misit*) ungetilgt geblieben, ebenso S. 67, 32: 280 (st. 279). Vgl. diese Zeitschr. 1891 S. 130 ff.

6. Fr. Blass, Die attische Beredsamkeit. Zweite Abteilung: Isokrates und Isaios. Zweite Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1892. 587 S. gr. 8. 14 M.

7. Plutarchi Moralia. Recognovit G. N. Bernardakis. Vol. IV. Leipzig, B. G. Teubner, 1892. LVI u. 474 S. 3 M.

8. O. Kohl, Kürzung des griechischen Übungsbuches für Tertia. Halle a. S., Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 1892. 6 S. — Angabe der Verkürzungen in Bezug auf Lektüre und Vokabeln, nach denen der Schüler den übrig bleibenden griechischen Stoff in 6 wöchentlichen Stunden ohne Schwierigkeit bewältigen soll.

9. G. Völcker, 1) Aufgaben des zu verstärkenden deutschen Unterrichts der unteren Klassen; 2) Klassenarbeiten über durchgenommene Abschnitte aus der Naturkunde, Geographie, Geschichte, Religion. Progr. Realprog. zu Schönebeck a. E. 1892. 79 S.

10. E. Schnippel, Zur Dispositionslehre III. Progr. Realg. Osterode i. Ostpr. 1892. 40 S. 4.

11. Dialog über die beiden hauptsächlichsten Weltsysteme, das Ptolemäische und das Kopernikanische, von Galileo Galilei. Aus dem Italienischen übersetzt und erläutert von Emil Strauss. Leipzig, B. G. Teubner, 1892. LXXXXIIII u. 586 S. Lexikonformat. 16 M.

12. E. Fischer, Bemerkungen über die Berücksichtigung der bildenden Kunst im Gymnasialunterricht. Progr. Moers 1892. 18 S. 4.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die neuen Lehrpläne und Lehraufgaben.[1])

Mit den amtlichen Erlassen vom Jahre 1891 ist die sogenannte Reform der höheren Schulen in Preufsen zu einigem Abschlufs gediehen; es fehlt nichts mehr, als die Ordnung der Prüfungen für das Lehramt, allerdings eine für das Leben unserer Anstalten höchst wichtige Bestimmung, mit der sich indes die Presse weit weniger beschäftigt hat als mit den Schulen selbst. Diese löbliche Enthaltsamkeit ist leicht zu erklären, da die Lehramtsprüfung mit der Lehre der Wissenschaft auf unseren Hochschulen unmittelbar und innerlich zusammenhängt, also auch weit weniger von denen untersucht und gemodelt werden kann, welche sich doch in Sachen der Schule und des Unterrichts selbst ein Urteil zutrauen, weil sie sich der eigenen Erlebnisse während ihrer Schulzeit mehr oder minder deutlich, mehr oder minder unbefangen erinnern und auf diese Erinnerungen ihre kühnen Änderungsvorschläge bauen. Wie ihr Ansturm auf unsere höheren Lehranstalten geräuschvoll war, so ist auch die Vorbereitung der neuen Ordnungen vor aller Augen und mit grofser Zurüstung vor sich gegangen. Es ist zu hoffen, dafs nunmehr einige Ruhe eintrete, wie sehr auch die Erwartungen auf verschiedenen Seiten sich getäuscht fühlen mögen. Diese Ruhe ist nötig für unsere Lehrer, welche sich in die neuen Aufgaben einleben sollen; ebenso für die Jugend, welche immer in der Stille erzogen werden will, und für die Eltern, welche ein Recht darauf haben, ihre Kinder nicht fortwährend wechselnden Versuchen unterworfen zu sehen.

Es ist also wohl Zeit zur Erwägung und Verständigung über das Ziel und den Inhalt der neuen Bestimmungen; nicht um an ihnen eine Kritik zu üben, welche vor der Hand ungerechtfertigt wäre und unfruchtbar bleiben müfste, weil sie entweder zu spät oder zu früh käme. Zu spät, weil die neuen Vorschriften mit amtlichem Ansehen unsere Schulen binden; zu früh, weil erst lange Beobachtung und wirkliche reife Erfahrung, nicht hastige

---

[1]) Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen nebst Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen. Berlin, W. Hertz, 1891. 77 S. 8. 0,75 M. — Ordnung der Reifeprüfungen in den höheren Schulen und Ordnung der Abschlufsprüfungen nach dem sechsten Jahrgange der neunstufigen höheren Schulen nebst Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen. Berlin, W. Hertz, 1891. 62 S. 8. 0,60 M.

und vereinzelte Wahrnehmung lehren können, was an ihnen verbesserungsbedürftig ist. Ich begnüge mich hier mit der Bemerkung, dafs ich in das *victi sumus* meines verehrten Freundes O. Jäger (s. oben S. 517) nicht einstimme. Aber auf den Zweck, den Sinn, den Zusammenhang der neuen Ordnungen haben wir uns zu besinnen, weil nur mit ihrem Verständnis die Möglichkeit ihrer treuen, einsichtigen, erfolgreichen Ausführung gegeben ist. Lassen wir also bei Seite, was den einen und den andern unter uns an ihnen schmerzt, und fragen wir, welches Ziel sie verfolgen und welche Mittel sie bieten, um es zu erreichen!

Erinnern wir uns zunächst der Ursachen der ganzen Bewegung, so galten als solche die Überbürdung der Jugend mit Schulstunden und häuslicher Arbeit, der Mangel an genügender körperlicher Ausbildung, die Überfüllung der Schulklassen und die Überfüllung der höheren Berufsarten, und endlich die ungenügende sittliche Erziehung der Jugend und ihre hieraus folgende Untüchtigkeit, an den Aufgaben der Gegenwart ihresteils später mitzuarbeiten.

Über das Mafs der wirklich vorhandenen Überbürdung läfst sich nun streiten; höchst angesehene Gelehrte leugneten in der Dezemberversammlung, dafs sie überhaupt vorhanden sei. Indes mufs doch bemerkt werden, dafs hervorragende Begabung leicht überwindet, was dem Durchschnittsschüler schwer wird, dafs sicher nicht an allen Anstalten der Unterricht zweckmäfsig und nach einheitlicher Abmessung erteilt wird, und dafs, wo auch eine mechanisch unerträgliche Anhäufung der Hausarbeit vermieden wird, doch aus der Mehrheit der Lehrgegenstände und der Lehrer leicht eine Verzerrung und Überspannung der Jugend erwächst, welche vielleicht dem jugendlichen Gemüt noch nachteiliger ist als eine zeitweilige Übertreibung der Arbeit und der Arbeitsstunden.

Dafs in unserer leidenschaftlich erregten Zeit auch die Gesundheit der Jugend nicht unberührt bleibt und deshalb einer stärkeren Pflege als in unserer Schulzeit bedarf, ist zuzugeben, obschon weniger der Unterricht als andere Umstände und Mifsgewohnheiten die Nerven der Schüler stark in Anspruch nehmen.

Dagegen läfst sich in keiner Weise der Schaden in Abrede stellen, welcher der gesunden körperlichen und geistigen Entwickelung der Jugend unmittelbar aus der Überfüllung der Klassen erwächst; um nun das gesteckte Ziel einigermafsen zu erreichen, unterliegt selbst der gewissenhafte und einsichtige Lehrer der Versuchung, die eingehende geistige Erziehung durch eine Art von rascher Massendressur zu ersetzen. Ebensowenig ist der schwere Nachteil verborgen, welcher für das Leben unseres Volkes aus der Überfüllung der höheren Berufsarten entspringt. Fast alle Anwärter, welche in diesen aus welchem Grunde immer zu einer befriedigenden Stellung und Wirksamkeit nicht gelangen können, wachsen den Unruhstiftern in Staat, Kirche und Gesellschaft zu, mögen sie ihren Unfrieden in der Presse und in Ver-

sammlungen ausströmen oder nur auf ihre nächste Umgebung vergiftend einwirken. Es bedarf nicht des Beweises, dafs diese Gefahr vorhanden, dafs sie grofs sei und einer durchgreifenden Kur bedürfe.

Am unsichersten ist die an letzter Stelle aufgeführte Klage begründet, ob nämlich der höhere Schulunterricht jetzt dazu angethan sei, die Jugend für die Aufgaben der Gegenwart ungeschickt zu machen, sie sittlich nicht genügend auszurüsten, ihren Blick und ihren Willen für die ideale Lebensauffassung abzustumpfen. Wir sind gar sehr geneigt, für die Fehler, welche wir selbst in Haus und Gesellschaft begehen, den Ursprung und die Abhülfe nicht in uns zu suchen, sondern beides äufseren Einrichtungen aufzubürden, ohne zu bedenken, dafs diese gleichfalls unter dem Einflufs der allgemeinen Temperatur stehen, an deren Beschaffenheit jeder einzelne beteiligt ist. Auch ist nicht ratsam, den Blick der Jugend unmittelbar auf die schweren Krankheiten in Staat und Gesellschaft zu lenken; noch weniger geht es an, sie mit besonderen Vorschriften zu deren Heilung zu versehen. Immerhin aber ist es gut, die sittliche Kraft in ihr, die Liebe zu König und Vaterland, den Gehorsam gegen das Gesetz auf alle Weise zu stärken, zumal gerade jetzt ein grofser Teil der sogenannten Gebildeten geneigt, ja eigentlich gewöhnt ist, die Verstandesklugheit höher zu schätzen als die sittliche Tugend.

Nehmen wir indes einmal an, dafs jene vier Klagen wenn auch in sehr ungleichem Grade begründet sind und dafs unsere höheren Schulen, wie immer sie bei ihnen beteiligt, für sie verantwortlich sein mögen, doch zu ihrer Abstellung ihresteils mitwirken können, so fragt sich, welche Heilmittel durch die jetzige Unterrichtsordnung entweder neu geboten oder doch durch Vereinfachung und Befreiung von falscher Beimischung wirksamer werden sollen. Die jener Ordnung beigegebene Denkschrift läfst nun diese Mittel und die Art ihrer Verwendung deutlich genug erkennen.

Zuerst soll die geistige Überanstrengung der Jugend durch Beschränkung der Haus- und Zwangsarbeit (Denkschr. Nr. 4), durch Minderung des Gedächtnisstoffes (Denkschr. Nr. 5), zum Teil auch durch Verkürzung des Unterrichtsziels namentlich in den alten Sprachen und durch zweckmäfsige Verschiebung der Unterrichtsabschnitte in der Mathematik verhindert werden. Hierzu kommt eine erhebliche Verringerung der Unterrichtsstunden namentlich für das frühere Alter. Wie weit es möglich sein wird, bei diesen Änderungen diejenige allgemeine Kraftentwickelung und diejenige Bildung in den alten Sprachen zu erreichen, welche unsere Hochschulen von den ankommenden Jüngern zu fordern gar nicht umhin können, mufs die Erfahrung lehren; richtig ist ja, dafs die süddeutschen Gymnasien auch ohne den lateinischen Aufsatz ihre Zöglinge in den Altertumsstudien ausreichend vorgebildet haben. Hierbei ist freilich nicht zu vergessen, dafs namentlich in Württemberg die Übungen in der dort sogenannten

Komposition, d. h. im Übersetzen eines deutschen Textes in beide alten Sprachen, besonders für das Lateinische durch einsichtige und vielfache Satzbildungen, durch Umformung und Erweiterung gegebener Sätze verstärkt und befruchtet werden[1]; es wird also auch bei uns der Versuch gestattet sein, innerhalb der beschränkten Stundenzahl ähnliche Wege gangbar zu machen. Dafs die ungebräuchlichen, z. T. noch dazu schlecht beglaubigten Spracherscheinungen aus der Unterrichtsaufgabe ausgemerzt, die Grammatik nicht als ein an sich zu erlernender Gegenstand behandelt, sondern der lebendigen Sprachübung einverleibt, kurz das jetzt immer noch vorkommende Verhältnis zwischen Grammatik und Übersetzungsstoff im wesentlichen umgekehrt werde, ist eine durch die neuere Unterrichtslehre schon seit langem eingeschärfte, wenn auch aus Bequemlichkeit noch nicht durchgängig befolgte Regel; es ist immer gut, sie von neuem zu betonen. Die lebendige Anschauung der Sprache als solcher darf aber hierüber nicht verschleiert werden; mit Recht stellen die Lehrpläne (Erläut. S. 72) das Verständnis der bedeutenderen Schriftsteller Roms und diejenige geistige Zucht, welche bewährtermafsen durch eindringliche Beschäftigung mit den alten Sprachen erworben wird, als das allgemeine Ziel des Unterrichts im Lateinischen, folgerecht also auch im Griechischen hin. Beiläufig bemerkt mag dieser Satz diejenigen besorgten Gemüter trösten, welche die klassische Grundlage des Gymnasialunterrichts durch die neuen Bestimmungen erschüttert wähnen. Unmöglich ist es, die Sachen, den Inhalt, die Bedeutung der alten Schriftsteller, z. B. die Kraft des Demosthenes und Cicero, die Gedankenbewegung im Platon, die sittliche Leidenschaft und die Anmut der griechischen Dramatiker und Lyriker, selbst die feine Bildung des Horaz ohne gründliche und klare Kenntnis ihrer Sprache und Sprachmittel zu verstehen und zu empfinden, worauf ich später nochmals zurückkomme. Ausgeschieden soll das Unbrauchbare und Unverständliche, d. h. das Vergefsliche werden. Aus diesem Gesichtspunkte und aus solcher Behandlung ergiebt sich die richtige Einsicht in das Verhältnis des Gedächtnisses zum Verstande einerseits, zu der Herzens- und Willensteilnahme andererseits, und wenn eine Übung des Gedächtnisses als selbständiger Kraft für die Jugend schlechthin notwendig und ohne den gröfsten Schaden auch für ihre Herzens- und Verstandesbildung gar nicht zu entbehren ist, so mufs sie doch, wie die neue Ordnung auch unausgesprochen will, stets mit diesen beiden Geistesformen in genauer, innerer Verbindung stehen.

Demselben Zwecke der Entlastung soll die Verkleinerung der Klassen und diejenige Vereinfachung des Unterrichts dienen, welche sich aus der gröfseren Gleichartigkeit der Schüler, aus

[1] Vgl. hierüber die sehr lehrreichen, in den beigebrachten Beispielen mustergültigen Mitteilungen des verehrten Schulveteranen Karl Schmid, Aus Schule und Zeit (Gotha 1875), S. 159 ff.

der strengen Abscheidung derjenigen unter ihnen von selbst ergiebt, denen die Erreichung des höchsten Unterrichtsziels fern liegt. Es sollen also der Lehrer und die Schüler, jener weniger Korrektur-, dieser weniger Haus- und Lernarbeit haben, dafür mufs notwendig der geistige Verkehr zwischen beiden lebendiger und inniger werden. Dies wird namentlich für den Lehrer im Anfange jedes Schuljahres die Anstrengung um ebensoviel steigern, als im Fortschritt des Unterrichts und der Geistesentwickelung seiner Schüler erleichtern. In dieser Bewegung der Erziehung werden die trägen und toten Momente wie im einzelnen Schüler so in der Klasse zusammenschwinden, hiermit auch das Widerstreben des Schülers gegen die Unterrichtsaufgabe erlöschen, wogegen seine Hingabe an den Stoff und den Lehrer, sein gemeinsames Leben mit diesem in stetigem und gesundem Verhältnis wachsen mufs.

Wird aber die Kopfarbeit in der Klasse stärker, die Aufmerksamkeit reger und andererseits die Hausarbeit geringer, so ergiebt sich ein Zuwachs an freier Zeit wie für andere Dinge, von denen noch zu reden ist, so auch für die körperlichen Übungen, in denen wir trotz aller Sorgfalt der letzten Jahrzehnte immer noch hinter den Griechen, dem Mustervolke harmonischer Ausbildung, weit zurückstehen (Denkschr. Nr. 4). So weit die ausgiebigere Entwickelung der Körperkraft durch den Turnunterricht bezweckt wird, ist aber nicht nur die Vermehrung der Turnstunden, welche in der neuen Ordnung vorgesehen ist, sondern nicht minder die Vermehrung der Turnlehrer und Turnhallen unumgänglich. Wie soll eine achtzehnklassige Anstalt ihren Schülern in jeder Klasse drei wöchentliche Turnstunden bieten, wenn ihr nicht zwei Turnhallen oder doch zwei gesonderte Abteilungen derselben grofsen Turnhalle und mindestens vier Lehrer für den Turnunterricht zu Gebote stehen? Es ist sehr zu wünschen, dafs dieses Bedürfnis sich der Aufmerksamkeit des Finanzministers nicht entziehe; gute Vorschriften sind, wenn sie unausgeführt bleiben, in mehr als einer Hinsicht schädlich. Indes hängt die körperliche Ausbildung und vornehmlich die Gesundheitspflege nicht einzig von dem Turnunterricht ab; die Turnspiele und die Turnfahrten bilden zu ihm die notwendige, in manchem Betracht besonders fruchtbare Ergänzung, und mindestens die letzteren lassen sich auch ohne besondere Turnlehrer ausführen.

Einschneidend und, wie ich mit Grund hoffe, besonders förderlich sind die Mafsregeln, welche die neue Ordnung gegen die Überfüllung der Anstalten im ganzen und in den einzelnen Klassen, d. h. mit anderen Worten zur Herstellung gröfserer Gleichartigkeit im Schülermaterial und zur zweckmäfsigeren Ausbildung derer treffen will, welche weder eine gelehrte Berufsart noch den Eintritt in den höheren Verwaltungsdienst im Auge haben. Wie grofs die Prozentzahl derer ist, welche die unteren und mittleren Klassen unserer neunstufigen Anstalten beschweren

und sich hier und da zum allgemeinen Schaden doch in die oberen fortschleppen, erhellt aus den Mitteilungen in Nr. 1 der Denkschrift. Auch herrscht seit langem bei allem sonstigen Meinungsstreit darüber volle Einstimmigkeit, dafs ein Weg gefunden werden mufs, um die Vollanstalten namentlich in ihren oberen Klassen möglichst von denen zu befreien, welche bei ihrem Schulbesuch vor allem das Recht zum einjährigen Heerdienst verfolgen. Nichts wird gegen diesen schweren Übelstand heilsamer wirken als die Vermehrung und die zweckmäfsigere Einrichtung der sechsklassigen lateinlosen Schulen. Darf man aus dem, was in dieser Richtung schon bisher seit Jahresfrist geschehen ist, einen Schlufs auf die Zukunft ziehen, so läfst sich mit Sicherheit hoffen, dafs das Streben der Städte nach dem Besitz vollstufiger Schulen abnehmen und dafs sie sich, wo immer angängig, mit lateinlosen Bürgerschulen begnügen werden. Unbezweifelt ist die Umwandlung einer Vollschule in eine sechsklassige im Anfang unbequem und namentlich für die Lehrer schmerzhaft; gleichwohl mufs diese Operation an gar manchen Orten vollzogen werden, und es ist nur zu wünschen, dafs auch der Staat unter seinen Vollschulen diejenigen, welche über das allgemeine oder über das örtliche Unterrichtsbedürfnis hinausgehen, in gleicher Weise umgestalte.

Dagegen stehe ich nicht an, den unter Nr. 2 der Denkschrift erwähnten und in gröfserer Ausdehnung gestatteten Versuch eines gemeinsamen lateinlosen Unterbaues für alle Arten höherer Schulen für völlig aussichtslos zu erklären. Ich kann sehr wohl verstehen, dafs die Unterrichtsverwaltung die Möglichkeit dieses Versuchs nicht schlechthin hat abschneiden wollen. Soll indes der Oberbau solcher Anstalten den allgemeinen Unterrichts- und Bildungsanforderungen auch für die Gymnasien entsprechen, und in diesem Bezuge gestattet die neue Ordnung keine Ausnahme, kann auch eine solche nicht gestatten, so ist leicht einzusehen, dafs diese Forderungen beim Beginn des lateinischen Unterrichts in der Tertia, des griechischen in der Unter- oder gar der Obersekunda schlechthin unerfüllbar sind, dafs also solche Anstalten entweder einen Widerspruch in sich einschliefsen oder in lateinlose Vollschulen, d. h. in Oberrealschulen ausmünden müssen. Die Universität, der höhere Staats- und Kirchendienst, die strenge Wissenschaft kann von ihren Zöglingen keinen Gebrauch machen, und es ist nur zu bedauern, dafs irgendwo die Jugend die Kosten des Versuchs tragen soll. Von der allgemeinen Erwägung, dafs in diesem Versuche ein völliges Verkennen des Wertes liegt, den die Früchte des klassischen Unterrichts für unseren nationalen Bildungsschatz bisher gehabt haben und hoffentlich allezeit haben werden, soll hier ganz abgesehen werden. Wenn aber die pädagogischen Erfahrungen von Jahrhunderten nicht schlechthin weggeworfen werden sollen, so kann einem solchen Dilettantismus

ein Recht in der Einrichtung und dem Leben unseres höheren Schulwesens nicht zugestanden werden.

Kommen wir zu der vierten auf Verstärkung des sittlichen Einflusses der Schule gerichteten Forderung, so kann ihr der Lehrer, abgesehen von dem eigenen Beispiele, welches allerdings obenan steht, da, wo es auf Beseitigung bestimmter sittlicher Schwächen und Gebrechen, auf Behandlung der ethischen Eigenart seiner Schüler ankommt, nur in kleineren Klassen und übersehbaren Anstalten genügen, dergleichen es ja in den Mittelstädten manche, in den grofsen Städten aber kaum eine giebt. Auch hier tritt also die Vorbedingung ein, überfüllte Klassen zu teilen, übergrofse, d. h. über 350—400 Schüler zählende Schulen zu zerlegen. So ist auch für diesen Zweck eine erhebliche Vermehrung der Geldmittel nicht zu umgehen; es mag aber ein gewisser Aufschub eingeräumt werden, um zuvor zu beobachten, in welchem Mafse die überfüllten vollstufigen Anstalten durch vermehrte Einrichtung sechsklassiger Schulen erleichtert werden. In gleicher Richtung nimmt die neue Ordnung (Erläut. S. 70) den zu verstärkenden Einflufs des Klassenlehrers und eine Verringerung der Fachlehrer in Aussicht; dieses Ziel kann aber nicht lediglich durch sorgsame Anordnung der Lehrpläne erreicht werden. Vielmehr ist mit allem Nachdruck dahin zu wirken, dafs schon bei der akademischen Bildung der künftigen Lehrer und demgemäfs durch die Lehramtsprüfung das mehr und mehr überwuchernde System der Fachlehrer allmählich wieder zu Gunsten der Klassenlehrer, d. h. der Lehrer von weiterer Unterrichtsbefähigung, zurückgehe. In der wissenschaftlichen Forschung ist ja einstweilen das Spezialistentum nicht abzuwenden, obschon es auch hier nicht eben zum Heile der tieferen Menschenbildung gereicht. Im Schulleben hat es notwendig das Auseinanderfallen des Unterrichts, die Unterbindung des Lehrereinflusses auf die allgemeine und hiermit auch auf die sittliche Erziehung des jugendlichen Geistes, die Überanstrengung des Zöglings zur Folge, insofern der mit nur einem Fache betraute Lehrer dessen Ansprüche einseitig geltend macht und einen Ausgleich zwischen verschiedenen Fächern vorzunehmen gar nicht in der Lage ist. Und doch ist es nur bei einheitlicher und zusammenklingender Behandlung des gesamten Unterrichts möglich, den Zögling wirklich bildend und harmonisch, also auch sittlich zu entwickeln. Eben dies ist aber allein der bleibende und ewige Zweck der Erziehung.

Auch in der Wahl des Unterrichtsstoffes und in den Ratschlägen über die Art der sittlichen Erziehung durch ihn weisen die neuen Pläne auf die Bedingungen hin, unter denen die intellektuelle und die sittliche Wirkung des Unterrichts einander fördern und durchdringen sollen. Dies läfst sich besonders aus den Bestimmungen über den Unterricht in der Religion, im Deutschen und der Geschichte erkennen; betreffs des letzteren

werden wir uns noch einen Vorbehalt gestatten müssen. Es wird aber in diesen Fächern ausdrücklich oder mittelbar gefordert, dafs der Inhalt des Religionsunterrichts zu bleibendem und fruchtbarem Besitz in Kopf und Herz des Zöglings eingehe, dafs also aus der Kirchengeschichte und auch aus der Glaubenslehre alles fortfalle, was vergänglich war und die Festigung des Willens, die Hinwendung des Herzens zu Gott, die Treue gegen die Kirche nicht zu fördern vermag, dafs im deutschen Unterricht die vaterländischen und sittlichen Klänge vortönen, womit die immer noch vorkommenden Aufsatzthemen abstrakter oder ästhetisch überspannter Art beseitigt werden (Lehrpl. S. 18), dafs im Geschichtsunterricht das Vaterland und die neuere Entwickelung in den Vordergrund treten, wohlbemerkt indes, dafs auch die neuere Geschichte ohne Kunde der Vergangenheit unverständlich bleibt, und dafs dem mifslungenen Versuche, die Geschichte auf den Kopf zu stellen, nicht einmal die Ehre der Erwähnung widerfährt. Wenn die philosophische Propädeutik nur so nebenbei genannt wird, so ist ja zuzugeben, dafs es leichter ist, sie unzweckmäfsig als fruchtbar zu behandeln. Es ist aber dringend zu wünschen, dafs der Lehrer des Deutschen, der Erklärer des Platon für sich wenigstens eine klare, geschichtlich begründete, kritisch geschärfte Bildung in der Philosophie besitze, und auch dazu mufs die noch ausstehende Ordnung der Lehramtsprüfung mitwirken.

In dieser Weise mag und kann auch der Schüler mehr für die Aufgaben des Lebens und der Gegenwart ausgestattet werden, während eine eingehende Belehrung über ihre Schäden und Bedürfnisse weder heilsam noch möglich wäre. Nationalökonomische Lehren und ausdrückliche Widerlegung des sozialdemokratischen Wahnsinns gehören nicht vor das Ohr des Jünglings, abgesehen von der Schwierigkeit, beides in feststehenden und fafslichen Grundsätzen vorzutragen (Lehrpl. S. 42). Es bedarf dessen auch nicht: verum index sui et falsi. Wenn also der Schüler zur Treue gegen Gott, König und Vaterland erzogen und auf die ebenso erhebenden wie belehrenden Vorbilder der Geschichte alter und neuer Zeit hingewiesen wird, so hat er hieran den Schutz gegen die verbrecherischen Thorheiten, mit denen ein begehrliches Geschlecht den Staat zu untergraben, die Menschheit zu vergiften trachtet. Aber auch in dieser Hinsicht wird die Zusammenordnung der Schüler nach gleichartigen Bildungszwecken, mit anderen Worten die neue Abgrenzung der Schulgattungen, namentlich die Abzweigung lateinloser Bürgerschulen ganz sicher wohlthätig wirken.

Soviel über den Zweck und den inneren Zusammenhang der neuen Lehrpläne; es fragt sich, welche in ihnen nicht vorgeschriebenen und überhaupt gesetzlich nicht vorschreibbaren Mittel der Lehrer zur Erfüllung dieses Zweckes mitbringen und anwenden soll, und hier tritt eben die Pädagogik, die Wissenschaft und Kunst der Erziehung an die Stelle des Gesetzes. Vor allen Dingen

soll der Lehrer auch unter den veränderten Bedingungen das unverrückbare Ziel aller Erziehung, die Bildung des jugendlichen Geistes zur harmonischen Kraftentwickelung, zum freien und doch in sich gesammelten, in sich ausgeglichenen Spiel seiner Thätigkeitsformen, zur idealen Auffassung der Weltzwecke stets im Auge behalten. Dies ist deutsche Denkweise und deutsches Eigentum: nicht äufsere Absichten, nicht Zurichtung für bestimmten Dienst, nicht Erwägung des besonders Nützlichen und Brauchbaren, sondern die Entwickelung der gottverliehenen Gaben zum einheitlichen, gottähnlichen Bilde, zu ihrer kraftvollen und allezeit bereiten Verwendung für die sittlichen Lebensaufgaben ist und soll bleiben die Grundlage und das oberste Ziel aller Schulthätigkeit, kurz die Idee der deutschen Erziehungskunst. Ist dem so, so wird auch darüber kein Zweifel sein, und die neue Ordnung verfolgt erkennbar denselben Weg, dafs der Unterricht und alle seine Glieder für dieses Ziel zubereitet und einheitlich zusammengefafst, dafs auch die einzelnen Unterrichtszweige in sich einheitlich und zu gegenseitiger Förderung verbunden und verschmolzen werden müssen. Nicht also soll der analytische und der synthetische Teil des mathematischen Schulunterrichts auseinander fallen, als ob sie einander nichts angingen und ganz verschiedene Lehren verkündigten, sondern wo und wie es geht, soll den Schülern klar werden, dafs dieselben mathematischen Wahrheiten sich in arithmetischer wie in geometrischer Form und Anschauung wiederholen. Nicht hier die grammatisch-stilistische Seite des altsprachlichen Unterrichts und dort die Erklärung und der Inhalt der Schriftsteller; jenes tötet ab, dieses erdrückt, keines von beiden bildet in der Vereinzelung harmonisch. Sondern in und mit einander sollen die Sprache mit ihren Mitteln und der Inhalt der Schrift aufgefafst und an einander verstanden werden: dies ist in Wahrheit, was man sonst mit einem schiefen Ausdruck Konzentration genannt hat, Ineinsbildung und Gesamtwirkung der verschiedenen Bestandteile und Mittel des Unterrichts. Ist doch der Geist selbst ein einheitliches Gebilde; so sollte man auch seine einzelnen Kräfte und Thätigkeitsformen immer nur im Hinblick auf den Gesamtorganismus erziehen und beleben, andernfalls man nur virtuose Fertigkeiten in einzelnen Fächern schaffen wird, Athleten statt schöner und ebenmäfsiger Gestalten.

Diese hohe und schwere Aufgabe kann aber nur durch beständige Übung der geistigen Kraft, durch stetige Denkarbeit, durch die Durchdringung und Sättigung des Einzelunterrichts mit der allgemeinen Idee der Geisteserziehung gelöst werden. Ist in diesem Satze zusammengefafst, was die Schüler und den Lehrer angeht, so folgt, wenn es sich nicht ohnehin von selbst verstände, dafs alles auf Gemeinschaft der Arbeit zwischen Lehrer und Schüler ankommt, dafs also der Lehrer mit den Schülern geistig und sittlich leben soll, woraus wiederum ohne besondere An-

strengung folgt, dafs der Schüler sich in dem Lehrer gefördert und behütet sieht. Ich weifs wohl, dafs ich hiermit ein ideales Ziel hinstelle und mich ideal ausdrücke; aber wo wäre ein menschliches Thun von bleibendem Werte, von innerer Befriedigung, welches sich nicht auf die höchsten und ewigen, d. h. auf ideale Ziele richtete! Die Entlastung des Schülers besteht also nicht etwa lediglich in der Minderung der äufseren Arbeit, nicht lediglich in dem Einräumen gröfserer Arbeitsfreiheit — aus Müfsiggang ist noch nie Gutes gekommen —, sondern in seiner Hinleitung zur Eigenthätigkeit und Eigenzucht, da nach des grofsen Dichters Wort die Selbstbezwingung, d. h. freies Bemessen und Beherrschen des eigenen Geisteslebens, das wahre Eigentum des sittlichen Menschen ist.

Alles dieses ist nicht neu; nur die Anwendung dieser Grundsätze im einzelnen erfordert einigermafsen veränderte Anordnungen, durch welche aber die Grundsätze weder an sich noch in ihrem Zusammenhange umgestaltet, sondern nur anders gerichtet und abgemessen, im Grunde nur kräftiger belebt und zu gegenseitiger Befruchtung zusammengefügt werden.[1]) Welches diese veränderte Richtung und Stellung sei, und zu welchen besonderen Mitteln sie veranlasse, das läfst sich im allgemeinen leicht angeben. Dieses allgemein zu sagen wird aber richtiger sein, als ganz bestimmte Regeln vorzuschreiben, welche der kundige und an seine Aufgabe hingegebene Lehrer eher nach seiner Eigenart und in unentbehrlicher Freiheit selbst erzeugen und zur Verwendung bringen wird. Im Unterricht soll also das Äufserliche, Mechanische, Vergefsliche verringert werden; dies ist ein sehr einfacher Grundsatz, welcher gleichwohl im Hinblick auf das ganze Thätigkeitsgebiet verstanden sein will. Wie es möglich ist, einzelne körperliche Organe durch stetige und einseitige Übungen vor den anderen zu besonderer Stärke, aber auf Kosten des körperlichen Ebenmafses und schliefslich auch der Gesundheit zu entwickeln, so ist genau dieselbe Möglichkeit auch für den geistigen Organismus gegeben; und wie jene Art der Kraftvermehrung leichter ist als die gesamte und gleichschwingende Entwickelung des Körpers, so ist es auch viel leichter, einzelne geistige Fertigkeiten auszubilden als den Geist als eine lebendige Einheit zu erziehen. Jener Einseitigkeit verfällt man zumeist durch starke Belastung und Übung des Gedächtnisses, und hierzu wird im Unterricht nicht selten gegriffen, weil es das bequemste Mittel ist, um anscheinend rasch zum Ziele zu kommen. Indes was nur auswendig gelernt wird (der deutsche Ausdruck ist ganz bezeichnend, das franzö-

---

[1]) Soweit durch die neuen Lehrpläne belangreiche Änderungen des Unterrichtsverfahrens bedingt werden, hoffe ich diese der fünften Auflage meiner Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen in einer zweiten bald erscheinenden Ausgabe einfügen zu können; zu einer Umgestaltung der allgemeinen Grundsätze ist kein Anlafs.

sische *apprendre par coeur* besagt eigentlich das Gegenteil), das bleibt auch äufserlich, und dieser Äufserlichkeit darf fortan im Unterricht noch weniger Zeit und Anstrengung vergönnt werden als bisher. Nicht dafs die Übung des Gedächtnisses zu unterlassen sei; aber was gelernt wird, und dessen ist nicht wenig, das soll in dem lebendigen Geist seine bleibende Stätte finden, und eben hierzu ist nötig, dafs der Lehrstoff als ein lebendiger oder, was ziemlich dasselbe ist, als ein einheitlicher aufgefafst werde.

Um dies nochmals auf den altsprachlichen Unterricht anzuwenden, so schlofs sich die früher von dem verdienten M. Seyffert mit Nachdruck und Geschick vertretene stilistisch-rhetorische Seite des lateinischen Unterrichts zu sehr von der ebenso begründeten Aufgabe ab, den Inhalt des Schriftwerks als ein ganzes und im Zusammenhange mit der damaligen Geisteswelt zu begreifen; jetzt droht die Gefahr von der entgegengesetzten Seite. Warum denn nicht beide Gefahren vermeiden, indem man beide ohnehin untrennbare Seiten desselben Gegenstandes in einander schmilzt? Denn dafs lediglich der Inhalt der alten Schriftwerke im Unterricht erläutert und übermittelt werden solle, wie wohl von blödsichtigen und gedankenarmen Schulreformern laut genug gefordert wird, ist falsch, im Grunde auch unmöglich, weil dieser Inhalt ohne Verständnis der Sprache und ihrer Mittel nicht empfunden und noch weniger angeeignet werden kann. Es darf dieserhalb nochmals auf den schon angeführten Grundsatz der Lehrpläne (Erläut. S. 72) Bezug genommen werden. Also auch die Sprache soll als ein sich fortbildendes, dem allgemeinen Zwecke sich anschmiegendes, mit ihm wachsendes, aber auch auf ihn wirkendes lebendiges Wesen angeschaut und aufgewiesen werden; wie kann ich den Protagoras erklären, ohne die unvergleichliche Mimik deutlich zu machen, welche sich in der Sprache der einzelnen Unterredner ausprägt! Gerade hieraus erhellt aber, was vorher gemeint ist: die abstrakte Grammatik auswendig lernen und einüben zu lassen, würde ebenso verkehrt und tot sein, als lediglich auf den gedanklichen oder geschichtlichen Inhalt des Schriftwerks zu sehen, was, wie schon bemerkt, ohne Betrachtung der Sprache nicht einmal ausführbar ist. Soweit es aber anginge, könnten wir uns freilich auf Übersetzungen zurückziehen, wie es alle thun müssen, denen die unvergleichlichen Gebilde der alten Sprachen aufzufassen nicht vergönnt ist.

Es ist aber nicht so leicht, eine verständnisvolle Anschauung der Sprache zu erlangen; die Erläuterungen des Lehrers reichen hierzu nicht aus, sondern Ausbildung des Sprachsinns ist dazu unentbehrlich, und diese ist wiederum nicht ohne reichliche Übung, d. h. nicht ohne ausgedehntes und zusammengefafstes Lesen zu erwerben. Auch nicht ohne Wiederverwendung des mit Verständnis aufgenommenen Sprachstoffs: wenn die neuen Lehrpläne mit vollem Recht auf die Übung im Rückübersetzen einen be-

sonderen Wert legen, so ist auch eine freiere Verwendung des angeeigneten Sprachschatzes nicht zu entbehren. Der lateinische Aufsatz in seiner bisherigen Gestalt ist beseititgt; dafs der Schüler den Inhalt des gelesenen Schriftwerks, sei es in fortlaufender Folge oder nach besonderen Gesichtspunkten geordnet, in lateinischer Sprache schriftlich und warum nicht gelegentlich auch mündlich wiedergebe, ist nirgends verboten und kann auch schon um des inhaltlichen Verständnisses willen ohne unerträgliche und gerade den strebsamen Lehrer lähmende Einschnürung der Methode nicht verboten werden. Übermäfsig ist der schädliche Einflufs beklagt, den die lateinischen Stilübungen auf den deutschen Ausdruck geübt hätten; dafs sie ihm vielfach zur Klarheit, Schärfe, Geschmeidigkeit verholfen haben, ist nicht erkannt oder bald vergessen.[1])

Wenn aber die starke, allerdings recht bedenkliche Beschränkung der Stundenzahl für den altsprachlichen Schulunterricht das Viellesen in der Klasse erschwert, wiewohl auch hier durch gesammeltes Übersetzen sich weit mehr als bisher erreichen läfst, was bleibt, als die freie Zeit des Schülers nicht allein für die löblichen Spaziergänge in frischer Luft, noch weniger natürlich für den Müfsiggang, sondern auch für das Privatstudium in Anspruch zu nehmen? Seine Wichtigkeit, ja Notwendigkeit verkennen auch die neuen Lehrpläne nicht, weder für das Deutsche noch für das Lateinische, obschon sie hier etwas einseitig Livius in den Vordergrund stellen; es gilt aber dieses zu allen Zeiten besonders fruchtreiche Mittel (man denke an seinen Brauch und seine Ergebnisse auf den Fürstenschulen!) noch mehr zu beleben.

Ich möchte nicht ausdrücklich sagen, was einsichtige Lehrer ohnehin wissen und jedesfalls jeder von ihnen nach seiner und seines Schülers Eigenart in besonderer Weise einrichten wird. Denn Gleichförmigkeit, die überhaupt der Erziehung zu geistiger und sittlicher Freiheit widerstrebt, ist hier am wenigsten angebracht und würde gerade das vernichten, was die beste Frucht des Privatstudiums sein soll: die Freude an der Arbeit und die Wahl des eigenen Weges. Also lasse der Lehrer seine Schüler gewähren, wenn sie nur nicht zu schlechthin Verkehrtem greifen, was doch nur die Ausnahme ist, und begnüge er sich mit helfender Aufklärung! Die Frucht der frei gewählten Arbeit wird um so reifer, süfser und auch reicher ausfallen und das Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer wird um so freier und zugleich inniger werden, je weniger dieser befiehlt und jener zu gehorchen hat. Denn auch in Verwendung dieses Bildungsmittels gilt, dafs der Lehrer mit dem Schüler, ja mit der Klasse leben

---

[1]) Ganz richtig Ludw. Logander in den Preufs. Jahrb. Bd. 69 S. 792: „Man entgegnet uns, die lateinischen Sprachübungen hätten den deutschen Stil verdorben; vielmehr haben sie den deutschen Stil geschaffen. Ohne die strenge lateinische Schulung würden wir einen logisch korrekten und durchsichtigen Satzbau überhaupt nicht erworben haben.“

wird, und keineswegs unerhört ist, dafs gerade aus dem Privatstudium ein gemeinsamer Klassengeist emporwächst, dessen sittliche Wirkung durch keine noch so sorgsame Aufsicht ersetzt werden kann.

Die Erweckung wissenschaftlichen Sinnes unter den Zöglingen der oberen Klassen pflegte früher als das schönste Unterrichtsergebnis gepriesen zu werden; was hier empfohlen und gelobt wird, widerspricht dem nicht, es fügt nur das Moment der Freiheit und hiermit eine ethische Zuthat von höchstem Werte hinzu. Es ist bekannt, dafs in der Dezemberversammlung kein Wunsch einmütiger verlautete, als dafs den einzelnen Anstalten die strenge Gebundenheit an gleichförmige Vorschriften mindestens soweit erspart werden möchte, als sich mit der Erreichung des allgemeinen Unterrichtszieles vereinbaren lasse. Die neue Ordnung wird die hiermit verträgliche Freiheit um so lieber gestatten, da sie mehrfach ablehnt, schlechthin ausschliefsende Vorschriften zu geben und nur bestimmte Leistungen für den Abschlufs des Schullebens fordert, auch fordern mufs. Beruhigend ist, was hierüber in § 12 Nr. 3a S. 13 der Prüfungsordnungen von jedem Gymnasial-Abiturienten unbedingt verlangt wird: ungenügende Gesamtleistungen (im Unterschiede von einzelnen Prüfungsarbeiten) im Deutschen oder in den beiden alten Sprachen schliefsen das Zeugnis der Reife aus. Hiermit ist ein notwendiges Mafs nicht nur des Wissens und der Fertigkeit, sondern auch der allgemeinen Bildung festgestellt.

Von dieser Erwägung aus kann man über einzelne Bedenken, zu denen die neue Unterrichtsordnung Anlafs giebt, leichter hinwegsehen. Es kann mifsverstanden werden, wenn S. 23 die Beschwerung des lateinischen Unterrichts mit besonderen Feinheiten der Aussprache widerraten wird; geradezu Falsches, z. B. das allzu häufig gehörte *hōminēs* darf doch nicht geduldet werden. Die französische Syntax läfst sich im Gegensatz zu S. 37 auch nach den Satzverhältnissen statt nach den Redeteilen ordnen, und wenn S. 47 nur arithmetische Übungsaufgaben erwähnt werden, so wird es auch an den sehr bildenden geometrischen nicht fehlen dürfen, so nahe der Einwand liegt, dafs ihre Lösung viel Zeit verzehre. Dem kann leicht durch das Zusammenarbeiten von Lehrer und Schülern in der Klasse begegnet werden. Über die Wahl des französischen Übersetzungsstoffes wären nähere Andeutungen namentlich betreffs der Erzeugnisse der neueren Zeit, eine Warnung gegen das Zweideutige, ein Hinweis auf die besseren Werke, z. B. auf Prosper Mérimée und andere erwünscht gewesen. Für die Obersekunda der Gymnasien sind die sprachlich mustergültigen, aber langweiligen Memorabilien Xenophons bestimmt; Lysias wird anziehender und lehrreicher sein. Am bedenklichsten ist die Beschränkung des Unterrichts in der alten Geschichte. Die Alten waren nicht bessere Menschen als unsere

Zeitgenossen, kaum gröfsere; aber die ethischen Typen im Guten und im Bösen treten unter ihnen in einer Klarheit, Schärfe, Verständlichkeit auf, welche für die Erweckung des sittlichen Gefühls den höchsten Wert hat und sich auch bei den gröfsten Helden, den besten Männern der Neuzeit unter unseren vielverschlungenen und undurchsichtigen Verhältnissen durch keine Lehrgabe herstellen läfst. Die Verwendung jener Muster zur Belebung des vaterländischen Sinnes vollzieht die Jugend schon selbst und ohne besondere Mühe.

Indes dies sind Einzelheiten; im ganzen darf die neue Unterrichtsordnung als ein vorsichtiger Extrakt aus den bisherigen pädagogischen Erfahrungen gelten; es kommt eben darauf an, sie mit Sinn und gutem Willen durchzuführen, und hieran wird es ja unserer Lehrerwelt nicht fehlen, welcher das Zeugnis der Liebe zur Jugend, der Hingabe an ihren Beruf, der idealen Erfassung ihrer Aufgabe sicher zukommt. Wenn bei dieser Umgestaltung der Lehrpläne Preufsen kühner vorgegangen ist als z. B. das benachbarte Sachsen, welches das Bewährte vorsichtig festgehalten hat, so mag dies unter gewiegten Schulmännern einiges Kopfschütteln erregen. Die preufsische Unterrichtsverwaltung wird eben auf den Eifer und das Geschick ihrer Lehrer gerechnet haben, und sollte sich einiges als nicht probehaltig, hier und da die Aufgabe als zu schwierig erweisen, so lehrt die Geschichte unserer Schulgesetzgebung seit mehr denn hundert Jahren, dafs gegründeten und klar begrenzten Vorstellungen die Abhülfe nicht leicht versagt wird.

Wie werden sich die Schüler unter der neuen Ordnung befinden? Das ist die Hauptfrage; aber ebenso wichtig ist, wie werden die Universitäten mit ihr fahren, die leider allzulange und allzuvornehm geschwiegen haben, obschon sie des *tua res agitur* hätten gedenken sollen? Hierauf wird die Zukunft antworten, klar und befriedigend, wenn der Deutsche seine wissenschaftlichen und sittlichen Ideale in Ehren hält. Man sollte hierüber fast besorgt werden bei dem Schmutz, den die fälschlich sogenannte deutsche Dichtung der jüngsten Tage den Erben von Schiller und Goethe aufzutischen wagt, und sicher ist es notwendig, das Urteil der Jugend an den klaren und innerlich einheitlichen Gebilden der alten Geisteswelt zu entwickeln und zu schärfen. Dafs die neue Ordnung dieses Ziel mit allem Nachdruck verfolgt wissen will, ist unzweifelhaft; helfen wir hierzu nach Kräften und vertrauen wir auf den ewigen, unerschöpflichen, stets wachsenden Bildungsgehalt aller echten Geistesschöpfungen, insbesondere aus dem klassischen Altertum, und auf den Sinn unserer Jugend, welcher immer noch das Einfache und Ideale mehr zusagt als das Verzwickte, Berechnete, Alltägliche!

Halle a. S. W. Schrader.

Zum Schutz des Gymnasiums.

Im Gymnasium als einem der lebendigen Organe im ganzen Systeme des Unterrichtswesens liegt ohne Zweifel der mächtigste Nerv desselben, und seine Funktion in diesem Systeme ist unveränderlich. Denn vergeblich natürlich aspirieren diejenigen auf die Zukunft, welche meinen, dafs die Zeit bald anbrechen werde, in der wahrhafte Geistesbildung, auf welcher ja doch die wahre Volkswohlfahrt beruht, allen durch Zeitungsfeuilletone, populäre Schriften, öffentliche Vorlesungen, unentgeltliche Ausstellungen oder irgend welche wissenschaftlichen Stationen direkt erreichbar sein würde, ohne dafs der Geist gerade durch den Gymnasialunterricht zum Aufnehmen und weiteren selbständigen Verarbeiten wissenschaftlicher Kenntnisse vorbereitet wäre. Im Gegenteil, nur die Elemente der auf die Ideenwelt gerichteten Bildung und gerade in dem Mafse, wie sie durch den Gymnasialunterricht dem Geiste zugeführt werden, sind imstande, in dem betreffenden Volke den geistigen Boden vorzubereiten, auf dem für dasselbe wahre Wissenschaft erwachsen kann. Aber eben diese Elemente der Bildung, dieses Grundkapital all unseres geistigen Fortschrittes, das uns von unseren Vorfahren vermacht ist, diesen Kredit der Weltgeschichte, der die Völker verbindet, schätzt man jetzt immer weniger.

Als Ausdruck dieser Lage der Dinge müssen die verschiedenartigen Experimente, welche man schon seit geraumer Zeit mit den Gymnasien macht, angesehen werden. Bald schiebt man ein beliebiges Unterrichtsfach in das Gymnasialprogramm ein, bald entfernt man eins, bald erhöht man die Zahl der Unterrichtsstunden, bald vermindert man sie, je nachdem man die Bedeutung dieses oder jenes Lehrgegenstandes für jenes Gesuchte, das man Bildung nennt, besonders hoch oder weniger hoch anschlägt. Einen solchen Spielball des veränderlichen Geschmackes geben meist die alten Sprachen und die Muttersprache ab; der Geschmack ändert sich jedoch auch in Bezug auf die anderen Unterrichtsfächer, den Zeichen- und Turnunterricht mit eingeschlossen. Von demselben Gesichtspunkte aus werden auch grofse Veränderungen vorgenommen in Bezug auf den Unterrichtsstoff der betreffenden Lehrgegenstände. Es scheint z. B., dafs die Bildung, die man im Auge hat, eine eigentlich formale sei, — man legt das Hauptgewicht auf die Grammatik und Stilistik; es scheint, diese Bildung dürfe nicht inhaltslos sein, — man legt das Hauptgewicht auf die Lektüre der Litteraturerzeugnisse und läfst die Grammatik nur als Mittel zum Zweck der Lektüre betreiben; es scheint wei-

ter, die Gymnasialbildung bestehe in geschichtlicher Kenntnis, besonders aber in der Bekanntschaft mit den Geschicken des eigenen Volkes, — man sucht auch den Unterricht an der höheren Schule so zu organisieren, dafs er das geschichtliche und nationale Selbstbewufstsein der Knaben wecke. In der jüngsten Zeit ist es bekanntlich dahin gekommen, dafs man zur Entwickelung dieses Selbstbewufstseins in den Schülern res gestas nicht von ihren Anfängen, sondern vom Ende, d. h. vom heutigen Tage ab datierend, unterrichten heifst.

Unstreitig ist die geistige Bildung, wie auch unsere menschliche Wohlfahrt überhaupt, immer in einer gewissen Bewegung begriffen, d. h. gleich allen übrigen Erscheinungsformen der menschlichen Wohlfahrt ist auch die geistige Bildung einer historischen Entwickelung unterworfen. Es ist also natürlich, dafs sie dahin neigt, sich aus Elementen des Wissens zusammenzusetzen, die den jeweiligen Bedürfnissen nach Bildung entsprechen. Selbst die Beschäftigung mit den Wissenschaften hat gleich allen anderen Arten menschlicher Thätigkeit zu verschiedenen Zeiten verschiedene soziale Bedeutung. So wurden z. B. vor einigen hundert Jahren die Beschäftigungen mit den Wissenschaften bisweilen sogar als ein *πάρεργον* unter den anderen Arten menschlicher Thätigkeit angesehen. Wenigstens schlossen sich die Interessen des Lebens und der Wissenschaft einander gegenüber viel mehr ab, als das jetzt der Fall ist, so dafs ein Mensch, der sich der Wissenschaft gewidmet hatte, mit Ausnahme vielleicht der Mediziner, sich gewöhnlich sogar selbst dem Leben fremd fühlte. Ein Gelehrter in der Gesellschaft — das schien ein Mensch aus einer andern Welt. Wie ihn selbst hier alles gleichsam in Staunen setzte, so war auch er seinerseits ein Gegenstand des Staunens. Jetzt liegt die Sache anders. Wissenschaft und wissenschaftliche Bildung stehen im Begriff, sich als festes Glied in die Kette der Elemente des sozialen Lebens einzufügen, und das Lernen überhaupt wird jetzt mehr und mehr für das Leben unentbehrlich. Daher ist eine gewisse Evolution im Bestande und Gange des Unterrichts eine notwendige und ganz normale Erscheinung.

Aber das Unterrichtswesen mit den jeweiligen sozialen Verhältnissen in Einklang bringen, das heifst noch nicht die Organe desselben umstellen und ihre Funktion verändern. Und doch ist gerade das der Eindruck, den die augenblickliche Lage des Unterrichtswesens der sogenannten höheren Schulen in Preufsen hervorruft (Neue Lehrpläne und Prüfungsordnung für höhere Schulen. Zentralblatt f. d. ges. Unterr.-Verw. in Preufsen 1892 Nr. 3).

Als Ausgangspunkt der ganzen Reform diente nicht der Gedanke an irgendwelche dem Unterrichtswesen dieser Schulen anhaftende Mängel, sondern die allen schon längst bekannten Tendenzen der sogenannten öffentlichen Meinung, denen „zu widerstehen, die deutschen Unterrichtsministerien, das preufsische voran“,

nach den von Treitschke übrigens bereits vor dieser Reform ausgesprochenen Worten, „nicht den Mut gezeigt haben“ (Die Zukunft des deutschen Gymnasiums S. 25). Diese Tendenzen treten deutlich zu Tage in der die neuen Lehrpläne und Prüfungsordnungen begleitenden Denkschrift, wo sie ganz richtig als eine „Bewegung“ charakterisirt werden, die in Preufsen bald nach einigen im Jahre 1882 auf dem Gebiete des höheren Schulwesens vorgenommenen Umgestaltungen entstand. Die Denkschrift bezeugt, dafs diese „Bewegung“ zunächst von dem Gedanken an die vermeintliche Überbürdung der Jugend an den höheren Schulen ausgegangen sei, wobei man sich anfangs damit begnügt habe, „eine Einschränkung der geistigen Schul- und Hausarbeit und eine Verstärkung der körperlichen Übungen, sowie eine gröfsere Berücksichtigung der Gesundheitspflege zu fordern“. Das war das erste. Darauf aber entstand 2) die Frage einer höheren Einheitsschule und eines einheitlichen lateinlosen Unterbaues für alle Arten höherer Schulen; 3) die Frage der Umgestaltung des Lehrplanes der Gymnasien; 4) die Frage der Gleichberechtigung der Realgymnasien mit den Gymnasien bezüglich der Zulassung zu Universitätsstudien; 5) die Frage der Änderung des Berechtigungswesens überhaupt, sowie ferner des Lehrverfahrens; 6) — und dies das Wichtigste — die öffentliche Meinung trat in die Schranken gegen die Lehrverfassung der Gymnasien und deren Grundlage, die alten Sprachen. Besonders charakteristisch ist hierbei das Motiv des gegen die alten Sprachen gerichteten Kampfes der öffentlichen Meinung zum Ausdruck gelangt. „Indem man“, heifst es in der Denkschrift, „behauptete, der Begriff der allgemeinen Bildung habe sich geändert, der Schwerpunkt dieser liege, abgesehen von den allen höheren Schulen gemeinsamen Lehrgegenständen, heute auf Seiten der neueren Sprachen, der Mathematik und Naturwissenschaften, forderte man eine Zurückdrängung der klassischen Sprachen an unseren Gymnasien überhaupt oder wenigstens eine Aufhebung des allgemein verbindlichen Charakters des Griechischen, den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts auch an Gymnasien und Realgymnasien mit Französisch oder Englisch und eine Zurückschiebung des Anfangs für das Lateinische und Griechische auf entsprechend höhere Stufen.“ — „Gleichzeitig“, heifst es weiter, „wurde 7) eine Änderung des Lehrverfahrens in den alten Sprachen verlangt und 8) die Verstärkung der modernen, insbesondere nationalen Bildungselemente befürwortet.“

Das also ist der Inhalt dieser „Bewegung“ und der Ausdruck der von der öffentlichen Meinung gepflogenen Tendenzen, wie sie in der Denkschrift zu Tage treten. „Die Unterrichtsverwaltung ihrerseits“, heifst es weiter, „verhielt sich der ganzen Bewegung gegenüber zunächst zuwartend, einerseits weil die meisten der angeregten prinzipiellen Fragen sich noch im Flufs befanden und

eine Einigung der entgegenstehenden Parteien über positive mafsgebende Gesichtspunkte der vorzunehmenden Revision noch in weitem Felde stand, andererseits aus dem formalen Grunde, dafs erst vor kurzem eine Umgestaltung der Lehrpläne und Prüfungsordnungen stattgefunden hatte und diesen Zeit zur Erprobung gelassen werden sollte."

Indessen sucht sich die Unterrichtsverwaltung doch gleichsam gegen den Vorwurf zu verwahren, dafs sie sich nicht habe entschliefsen können, der bezeichneten Bewegung blindlings zu folgen. „Bei dem heutigen Stande grundlegender Fragen der zukünftigen Gestaltung des höheren Schulwesens", lesen wir in der Denkschrift, „hat es nicht in der Absicht der Unterrichtsverwaltung liegen können, einen Bruch mit der Vergangenheit herbeizuführen und Altbewährtes unerprobtem Neuen zu Liebe preiszugeben, da ein solches Vorgehen auf keinem Gebiete verhängnisvoller sein würde als auf dem des geschichtlich erwachsenen höheren Schulwesens". Das ist in der That die wahre Pflicht, deren sich die Unterrichtsverwaltung bewufst sein mufste, als sie „grundstürzende Neuerungen auf dem Gebiete des geschichtlich erwachsenen höheren Schulwesens abweisen zu sollen glaubte". Und diese Pflicht erfüllt sie, „ohne sich zu verhehlen, dafs ihr Vorgehen von den verschiedensten Seiten der Kritik ausgesetzt sein werde". Gleichzeitig erkennt aber die Unterrichtsverwaltung auch noch etwas anderes als ihre Pflicht an, nämlich „den Blick auf die zur Zeit erkannten praktischen Bildungsbedürfnisse der Nation gerichtet zu prüfen, welche der bestehenden Einrichtungen des höheren Schulwesens sich überlebt haben und durch erprobtes Neues ersetzt werden könnten, und welche derselben den berechtigten, ausgereiften Forderungen der Zeit entsprechend fortzubilden seien, ohne der Entwickelung der Zukunft vorzugreifen".

So hat also die Unterrichtsverwaltung, indem sie der augenblicklichen Bewegung auf dem Gebiete des höheren Schulwesens ihre Aufmerksamkeit schenkte, es für ihre Pflicht erachtet, dieser Bewegung nicht zu folgen, sondern ihr entgegenzukommen. Hat sich aber in Wirklichkeit die Unterrichtsverwaltung nicht selbst von dieser Bewegung fortreifsen lassen und hat sie sich nicht in ihren eigenen Augen die erste Pflicht durch die zweite nur verdunkeln lassen? Wenigstens entsprechen einige bezüglich des höheren Schulwesens soeben getroffene Anordnungen der Unterrichtsverwaltung schwerlich ganz jener wirklich ersten Pflicht, das Unterrichtswesen in konservativem Geiste zu verwalten.

Übrigens erklärt sich die Stellung, welche die Unterrichtsverwaltung zu der augenblicklichen „Bewegung" auf dem Gebiete des höheren Schulwesens eingenommen, zum Teil aus der weiteren Geschichte dieser Bewegung selbst, angefangen mit dem Jahre 1889. Diese weitere Geschichte derselben hat nämlich der

Unterrichtsverwaltung wirklich eine schwer zu lösende Aufgabe gestellt. Nichtsdestoweniger wird es wohl erlaubt sein, hier der Meinung Ausdruck zu geben, dafs die augenblickliche „Bewegung" auf dem Gebiete des höheren Schulwesens sowohl in Anbetracht des Umfanges derselben als auch der Autorität persönlicher Verhältnisse, unter denen sie jetzt stattfindet, um nichts bedeutender ist als jene Bewegung in Preufsen während der 30er Jahre unter König Friedrich Wilhelm III. Der berühmte Lorinsersche Streit wurde aber damals, wie bekannt, durch den denkwürdigen Erlafs des Ministers Altenstein entschieden (L. v. Rönne, Das Unterr.-Wesen des preufs. Staates — 1855 — II S. 144 ff.). Indessen dauert derselbe im Grunde genommen auch jetzt noch fort, ja er hat seit jener Zeit eigentlich gar nicht aufgehört. Ganz besonders häufig ist gerade das Unterrichtswesen der Gymnasien durch verschiedene Ansprüche sowohl von Seiten unmittelbar an demselben interessierter Personen, als auch von solchen, die zu ihm in völlig unabhängigem Verhältnis standen, angefochten worden. Nach Beobachtungen Wieses traten in Bezug auf die höhere Schule solche Prätensionen, wie die heutigen, von Seiten der öffentlichen Meinung „besonders immer in den Zeiten politischer Erregung und des gesteigerten Nationalgefühls hervor" (Protokolle der im Okt. 1873 im Kgl. Preufs. Unterr.-Min. über verschiedene Fragen des höheren Schulwesens abgehaltenen Konferenz S. 8). Wie es scheint, steht nun auch die gegenwärtige Bewegung in unmittelbarem Zusammenhange mit der jetzt zunehmenden Entwickelung des politischen Utilitarismus in den Gemütern. Wie dem aber auch sei, wir unsererseits meinen, dafs eine nochmalige Erwägung der seinerzeit von Altenstein besonders mit Beziehung auf die Gymnasien so vortrefflich dargelegten Prinzipien des höheren Schulwesens viel eher die Gewifsheit garantieren würde, dafs das geschichtlich erwachsene höhere Schulwesen auch in Zukunft seine Bedeutung bewahren wird, als es auf dem Wege geschehen kann, auf welchen man es jetzt hinlenkt.

Den wunden Punkt des preufsischen Unterrichtswesens scheint, soweit sich aus der Ferne darüber urteilen läfst, schon lange die Lage der Realschulen aller bisher dagewesenen Formationen zu bilden. Es dürfte die Ansicht derer wohl nicht unberechtigt sein, welche meinen, dafs nach der Organisation dieser Lehranstalten v. J. 1859 durch sie im System des Unterrichtswesens die Lücke ausgefüllt werden sollte, welche damals, ihren Lehraufgaben entsprechend, zwischen dem Gymnasium und irgend einer Provinzial-Gewerbeschule nach der Organisation von 1850 bestand (v. Rönne a. a. O. S. 331). Wenn aber das jetzige Realgymnasium sowohl in seinem Verhältnis zur Universität, als auch im Verhältnis zur eigentlichen höheren Schule, dem Gymnasium, eher gleichsam ein unausgebildet gebliebenes Organ des Schulwesens darstellt denn

als Typus einer Lehranstalt angesehen werden kann, welcher einem bestimmten Entwickelungsmoment im System des Schulwesens entspricht, so haben sich andererseits, wie es scheint, die jetzt Oberrealschulen genannten früheren Realschulen II. Ordnung, so lange sie existieren, auf keine Weise in den ihnen im Unterrichtssystem angewiesenen leeren Raum einfügen lassen wollen. Wir bekennen, wir unsererseits haben es niemals verstehen können und verstehen es auch jetzt nicht, für wen und wozu eigentlich der Lehrinhalt, mit dem sie angefüllt sind, nötig ist? Wir meinen, dafs die sogenannten Realschulen innerhalb des Unterrichtssystemes in keiner Beziehung mit den Gymnasien in eine Parallele gestellt werden können. Nach der Aufgabe der von ihnen zu gewährenden Bildung, folglich auch nach Umfang und Inhalt des Unterrichtes selbst, müssen sie immer die Mitte einnehmen zwischen dem Gymnasium und der Elementarschule, können also nicht in das Gebiet des höheren Schulwesens gerückt werden. Solche Lehranstalten sind nötig für Kinder derjenigen Stände, denen es nicht um wissenschaftliche Kenntnisse zu thun ist, sondern je nach Zeit und Ort nur um die Bekanntschaft mit allerlei Dingen, die den verschiedenen praktisehen Aufgaben des Kulturlebens und der Kulturarbeit zu Grunde liegen. In Übereinstimmung hiermit müssen die Lehrpläne dieser Anstalten darauf berechnet sein, die Lernenden mit den Kulturbegriffen der Zeit, so weit sie für das praktische Leben unmittelbar Verwertung finden können, bekannt zu machen, wobei es ganz vergeblich wäre, nach einem organisierenden Prinzipe derjenigen Elemente zu suchen, aus denen der Lehrplan der einen oder der andern Anstalt dieser Art sich zusammensetzen könnte. Ein solches Prinzip ist, wie wir glauben, für die Realschule noch nicht gefunden worden und wird auch nicht gefunden werden, weder in der Muttersprache, noch in der Mathematik, noch auch selbst in der Staatslehre. Im Gegenteil, solche Lehranstalten können wir uns nur als eine Art von Chrestomathie für verschiedene Kulturbegriffe vorstellen, in denen die Lernenden neben präzisen und allgemeinverständlichen Erklärungen auch gehörige „Belehrung erhalten könnten über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen in ihrem Verhältnis zur Gegenwart, über die geschichtliche Entwickelung des Verhältnisses der Stände unter einander und die Lage des arbeitenden Standes insbesondere, über die Verderblichkeit aller gewaltsamen Versuche der Änderung sozialer Ordnung“ u. s. w.

Indessen ist die weitere Ausbreitung und Förderung der lateinlosen höheren Schulen vielleicht gerade das Hauptmotiv der ganzen augenblicklichen Reform des höheren Schulwesens, oder wenn man will, das ist eben der Weg, auf dem die Unterrichtsverwaltung der gekennzeichneten „Bewegung“ entgegenkommt. „Die im Jahre 1882“, lesen wir in der Denkschrift, „mit offiziellem Lehrplan ausgestatteten und von der Unterrichtsverwaltung

warm empfohlenen lateinlosen Schulen konnten eine weitere Ausdehnung nicht erfahren, solange sie nicht mit den lateinlehrenden Realanstalten im wesentlichen gleiche Berechtigungen erhalten hatten". Nachdem nun letztere den lateinlosen Anstalten wirklich zu teil geworden sind [1]), überläfst es die Unterrichtsverwaltung, „der Erfahrung zu entscheiden, ob die Oberrealschulen und Realschulen weitere Verbreitung finden und ob daneben die Realgymnasien und Realprogymnasien auf die Dauer im Vertrauen des Publikums sich behaupten werden".

Dies die augenblickliche Sachlage. Das Publikum wird aufgefordert, der Nation den weiteren geschichtlichen Weg geistiger Bildung zu weisen, auf dem die kommenden Generationen hinfort wandeln sollen. Das ist freilich demokratisch; ist es aber politisch? Uns will es scheinen, dafs das demokratische Prinzip der Mehrheit nicht anwendbar ist auf Dinge, deren lebendige Wurzeln tief in der Geschichte liegen und deren Bedeutung sich nicht auf einen gegebenen Zeitmoment oder Zeitabschnitt beschränkt, sondern sich weit voraus auf das künftige Schicksal der Völker erstreckt. Dieses hat Plato (de rep. VI 493) im Auge, wenn er bitter darüber klagt, dafs die Dogmen des Publikums, dieses grofsen Tieres, wie er sich ausdrückt, das, was ihm scheine, seine Zuneigungen und Abneigungen, nicht aber das, was an sich wahr ist, zu seiner Zeit leitendes Prinzip für die Bildung und Erziehung der Jugend gewesen sei. In jedem Falle aber kann die Entscheidung das Unterrichtswesen betreffender Fragen auf Grund des demokratischen Prinzips der Mehrheit nur zu einer falschen Demokratisierung der Sache selbst führen, ohne dabei, wem es auch sei, irgendwelchen Nutzen zu bringen. Was heifst aber Demokratisierung des Unterrichtswesens? Das heifst nicht einfach weiten Kreisen das Lernen ermöglichen und ihnen die Früchte desselben zu teil werden lassen; das heifst vielmehr das Unterrichtswesen zu solchen Formen und Einrichtungen herabdrücken, bei denen die Vorzüge, Rechte und überhaupt alle Vorteile, die in der einen oder anderen Weise mit der Bildung verknüpft sind, für das Publikum ohne grofsen geistigen und materiellen Aufwand zu erreichen wären. Und das ist bereits der Fall. Das Publikum aber, dem man es zu gleicher Zeit anheimstellt, die Bahnen zu bestimmen, welche die höhere Schule auch in Zukunft wandeln soll, weifs sehr wohl, was es will, wenn es, wie die Tagesblätter berichten, schon jetzt seine Wünsche dahin äufsert, dafs an Stelle der Gymnasien möglichst viele lateinlose Schulen begründet wür-

[1]) Die Reifezeugnisse der Oberrealschulen werden als Beweise zureichender Schulvorbildung anerkannt: 1) für das Studium der Mathematik und der Naturwissenschaften auf der Universität und für die Zulassung zur Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen ... (Bekanntmachung, betreffend Änderungen in dem Berechtigungswesen der höheren preufs. Lehranstalten).

den. Nicht so unverhohlen pflegt dieser Wunsch in der Litteratur und in Paradereden auf verschiedenen Vereinsversammlungen zum Ausdruck zu gelangen. Man sagt hier z. B., den alten Autoren und den alten Sprachen überhaupt fehlten viele derjenigen Begriffe, welche heutzutage Allgemeingut aller gebildeten Leute sein müfsten; die Ansichten der Alten über die Natur, den Menschen und alles übrige seien oft so naiv, dafs eine Wiederholung derselben angesichts der modernen Wissenschaft eher als Ausdruck der Unwissenheit denn als ein Zeichen von Bildung gelten würde; die neuen Sprachen, z. B. das Französische, böten kein schlechteres, wenn nicht gar besseres Material als die alten Sprachen, um durch die Einübung ihrer Formen und Konstruktionen eine sprachlich-logische Schulung der Lernenden zu erzielen u. s. w. Aber in der gewöhnlichen Sprache des Publikums, innerhalb der vier Wände des eigenen Hauses, treten diese Wünsche viel ungeschminkter zu Tage. Lehrt, heifst es da, unsere Kinder etwas Nützliches und unmittelbar Anwendbares; zugleich aber lehrt sie so, dafs die Kinder spielend lernen, gefährdet nicht ihre Gesundheit und überbürdet sie nicht mit häuslichen Arbeiten! Das Lernen in den lateinlehrenden Schulen fällt ihnen schwer, wir wollen etwas Leichtes, und darum unterrichtet sie in lateinlosen Schulen! Das sagt das Publikum, hat es gesagt und wird es immer sagen: Panem et circenses! Jedenfalls aber ist es erlaubt zu zweifeln, ob die jedesmaligen Passionen des Publikums für die eine oder die andere Art der höheren Schule von den Leitern des Schulwesens als mafsgebend angesehen werden dürfen. Wenn es Pflicht der letzteren ist, das Schulwesen im Geist und Sinne der Geschichte zu leiten, ohne es von denjenigen Bahnen der auf die Ideenwelt gerichteten Bildung, auf denen das höhere Schulwesen wirklich geschichtlich erwachsen ist, zu verdrängen, dürfen sie es da zu gleicher Zeit für ihre Pflicht halten, dem Schulwesen Bahnen zu eröffnen, auf welche das heutige Publikum es hindrängt?

In der Cirkularverfügung, welche die Lehrpläne für die höheren Schulen v. J. 1882 begleitete, hiefs es: „Die der Unterrichtsordnung von 1859 zu Grunde liegende Überzeugung, dafs Realschulen ohne Latein nur als unvollständige, einer niederen Ordnung angehörige Lehranstalten zu betrachten seien, hat durch die weitere Entwickelung nicht Bestätigung gefunden; vielmehr haben Realschulen, welche, bei gleicher Dauer des Lehrkursus wie die Realschulen I. Ordnung, die sprachliche Bildung ihrer Schüler ausschliefslich auf moderne Kultursprachen begründen, eine steigende Anerkennung als Schulen allgemeiner Bildung sich erworben. Diese Erfahrung ist sowohl an preufsischen als an aufserpreufsischen Lehranstalten dieser Art gemacht worden. Nicht bestätigt hat sich ferner der in der Unterrichtsordnung v. 1859 zur Geltung gelangte Gesichtspunkt, dafs alle realistischen Lehr-

anstalten von geringerer Kursusdauer, als die der Gymnasien und Realschulen I. Ordnung ist, im wesentlichen nur als die untere Abteilung von Realschulen I. Ordnung betrachtet werden, denen der Abschlufs durch die Prima fehlt." Aus dem gekennzeichneten Gange der Sache ist ersichtlich, dafs die Realschulen ohne Latein in den Augen des Publikums von Anfang an gewissermafsen als ein Surrogat für die Gymnasien galten, und dafs diejenigen von ihnen, die äufserlich am meisten Ähnlichkeit mit den Gymnasien hatten, die neunklassigen nämlich, innerhalb des Unterrichtssystemes schon lange auf eine gewisse Gleichstellung mit den Gymnasien in staatlich-sozialer Beziehung Anspruch erhoben. Hierzu verleiteten sie ganz besonders die Realgymnasien; sich innerlich nicht weiter entwickelnd, konnten sie auch im Unterrichtssysteme nicht den ihnen angewiesenen leeren Raum ausfüllen. Sie erwarteten eine endgültige Entscheidung ihres weiteren Schicksals und haben sich darin nicht getäuscht. Zugleich damit ist aber das Unterrichtswesen der höheren Schule, wie uns scheint, jetzt an eine Grenze geführt, hinter der für dasselbe ein Zustand beginnt, der nur noch durch die sogenannte Macht der Umstände bestimmt wird. Das ist die Trägheitskraft, die man als eine aus den gegebenen Umständen resultierende, wie man sich auch mühen mag, nicht mehr überwinden kann. Umsonst überläfst also, wie uns scheinen will, die Unterrichtsverwaltung der Erfahrung, nur das zu entscheiden, ob die Zukunft den Realschulen oder den Realgymnasien gehören werde, während sie sich hinsichtlich des eigentlichen Gymnasiums ganz in Schweigen hüllt, als ob die augenblickliche „Bewegung" nicht ganz besonders die Existenz gerade des letzteren bedrohte. Wenigstens wird jetzt schwerlich jemand leugnen wollen, dafs die Abiturienten der preufsischen Realschulen in Zukunft vielleicht nicht nur medizinische, juridische, sondern möglicherweise auch historische oder gar philosophische und philologische Kollegien — z. B. über Germanistik oder Slavistik — werden hören können und dann wohl auch als Vertreter dieser Wissenschaften wie in den höheren Schulen, so in der Universität selbst erscheinen werden. Dann wird sich der Ausspruch derjenigen bewahrheiten, welche schon längst behaupten, Gott habe die Welt für die Realschule geschaffen.

Njeschin (Rufsland). N. Skworzow.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Josephus Alethagoras, Die Reform unserer Gymnasien beleuchtet vom christlich-sozialen Standpunkte. Graz, Ulrich Moser, 1892. 72 S. 8. 0,80 M.

Wenn die Pädagogik in unserer Zeit dem sozialen Elemente der Jugendbildung ihre Aufmerksamkeit zuwendet, so bezahlt sie damit eine alte Schuld; durch mehr als zwei Jahrhunderte hatte sie jenes Element gegen das individuelle ungebührlich zurücktreten lassen. Amos Comenius, dessen Andenken jüngst erneuert worden, ist der letzte gewesen, der die Unterrichtslehre und die Lehre vom Schulwesen, als Organ der Gesellschaft, von einem Gesichtspunkte aus zu gestalten bemüht war. Er suchte die Katholizität der Bildung herzustellen, nachdem die des Glaubens verloren gegangen war, und es war ihm der elementare Lehrbetrieb des Lateinischen nicht zu geringfügig und die Idee eines *collegium didacticum*, als einer obersten Behörde des Bildungswesens, nicht zu hochfliegend, um nicht beiden in seiner Lehrkunst eine Stelle anzuweisen. Seitdem aber John Locke das Prinzip der Aufklärung, die überall auf Verselbständigung des Subjektes ausgeht, auf die Pädagogik anzuwenden begonnen, verlernte sie es, von einer Jugendbildung zu reden, die in Beruf, Gesellschaft, Vaterland, Kirche und den geistigen Gütern ihre Beziehungspunkte sucht. Lockes Erbe trat in Deutschland der Philanthropinismus an, der einen Gegner im Humanismus fand; aber beide Richtungen stimmten in dem individualistischen Zuschnitt ihrer Theorie überein: die Philanthropinisten wollten ihre Zöglinge mit nützlichen Kenntnissen ausstatten, die Humanisten wollten ihnen durch die alten Sprachen formale Bildung geben, die sie mit allen Materien fertig zu werden befähige; der Gedanke, dafs das Ausstatten und das Bilden durch sittliche Lebensgemeinschaften und durch einen historisch-gegebenen Geistesinhalt mitbedingt sei, kommt bei beiden Parteien nicht zur Geltung. Aber auch Herbart, den sein philosophischer Standpunkt beide überblicken liefs, überwindet den Individualismus nicht; in der Formel: Vielseitigkeit des Interesses und Charakterstärke der Sittlichkeit, glaubt er den Erziehungszweck umspannt zu haben, und wenn

er auch zugiebt, dafs für die Erhaltung und Fortpflanzung der Wissenschaft, Kunst und Fertigkeit Sorge zu tragen sei, so setzt er doch diese Aufgabe mit der der Jugendbildung nicht in Verbindung. Während im Gebiete der Rechts- und Staatslehre die historische Schule dem Individualismus des mit Hugo Grotius beginnenden Naturrechts entgegentrat, wurde es nicht unternommen, die Pädagogik „nach historischer Ansicht" zu bearbeiten. Zwar geht Schleiermacher auf eine reale, d. i. soziale Ethik aus und fordert, dafs der Güterbegriff, wie im Altertum, wieder seine Stelle in der Sittenlehre erhalte, ja er formuliert die Doppelaufgabe der Erziehung treffend als die Herausbildung des Individuellen und die Hineinbildung in die Lebensgemeinschaften; aber er konstruiert diese Gemeinschaften im Stile des abstrakten Naturrechtes und zwingt die Sitten- und Güterlehre in Formeln, die man witzig mit den Formeln für Sinus und Cosinus verglichen hat. Zudem verhinderte ihn sein „dem heiligen Spinoza" entlehnter Monismus, den Kern der Sittlichkeit: die auf das Gute hingeordnete Freiheit, zu erfassen. Wo der Satz gilt oder auch nur nachwirkt: *Omnis determinatio negatio,* da ist es um die Erziehungslehre eben so schlecht bestellt, wie unter der Herrschaft des Individualismus, da die sittliche Determination, welche die Erziehung bewirken will, alsdann ein Widerspruch in sich selbst ist.

So wurde die alte Schuld nicht eingelöst, wohl aber wurden die Forderungen der Zeit nach ihrer Einlösung dringender. Der Ruf nach Erziehung der Jugend für das Vaterland, nach Erfüllung des Nachwuchses mit den nationalen Gütern wurde nachdrücklicher laut als früher, die soziale Frage, zunächst auf wirtschaftlichem Boden erwachsen, wurde als eine alle Verhältnisse des Lebens berührende erkannt. So erwuchs auch der Pädagogik die Aufgabe, die Gesellschaft und die Güterwelt wieder als Beziehungspunkte der Jugendbildung ins Licht zu stellen.

Wieder? Ja wieder! Das ist ein entscheidender Punkt. Die Aufgabe ist nur zu lösen, wenn man darüber klar wird, dafs es sich um Restitution eines verlorenen Gesichtspunktes handelt, nicht um das Ausklügeln eines neuen, und dafs man vorerst zu den Denkern und den Perioden in die Schule gehen mufs, welche die volle Pädagogik, die individuale und die soziale, besafsen, den ganzen Bau, von dem wir den einen Flügel haben verfallen lassen. Als nächster Orientierungspunkt kann dabei Comenius wohl dienen, aber in ihm wirkt eben nur die christliche Erziehungsweisheit und Pädagogik nach, die wieder die antike in sich eingearbeitet trägt.

So sind Platon und Aristoteles die entfernteren Orientierungspunkte und ihr Studium die Vorarbeit für die richtige Bearbeitung der Sozialpädagogik. Aber ihr Politismus findet erst in der christlichen Erziehungidee seine Berichtigung, und in ihr

ist der eigentliche Fufspunkt für den ergänzenden Neubau zu suchen.

Der berühmte Rechtslehrer Ihering hat gestanden, dafs er sein Werk: „Der Zweck im Recht" ungeschrieben gelassen hätte, wenn ihm die Gesellschafts- und Rechtslehre der christlichen Denker des Mittelalters bekannt gewesen wäre, in richtiger Ahnung, dafs diese allein das abstrakte Naturrecht zu überwinden und zugleich über den prinziplosen Empirismus hinauszuheben geeignet ist, in dem Ihering freilich selbst befangen bleibt.

Ohne ernstes Studium der antiken und der christlichen Gesellschaftslehre ist die Ergänzung der Pädagogik nach der sozialen Seite ein Tappen im Dunkeln, und bei dieser Lage der Sache gewinnen Schriften, die den christlich-sozialen Gesichtspunkt vertreten, sei es auch nur praktisch und ohne zu seiner methodischen Würdigung vorzuschreiten, ein mehr als praktisches Interesse.

Die vorliegende Schrift ist der Art. Unter dem Pseudonym verbirgt sich ein österreichischer Gymnasiallehrer, der den ganzen Ernst des Lehramts und die Schwierigkeiten wohl kennt, mit denen heutzutage die religiös-sittliche Bildung der Jugend zu kämpfen hat. Es sind ernste Mahnungen, die er den Reformlustigen giebt, über sekundären Fragen nicht diejenigen zu vergessen, von deren Lösung der wahre, sittliche Wert unserer Lehranstalten abhängt. Verf. zeigt nicht geringe Belesenheit in der einschlägigen Litteratur, und der Leser wird zugleich in diese eingeführt. Darin liegt der Vorteil der vielen Citate, die allerdings andererseits der einfachen und stringenten Entwickelung des Gedankens abträglich sind. Möge das warmherzig und im Geiste der edelsten Auffassung des Lehrberufs geschriebene Büchlein in weiteren Kreisen Verbreitung finden!

Prag. O. Willmann.

Bolle, Deutsche Übungsstücke im Anschlufs an Wellers Lesebuch aus Herodot. Hildburghausen, Kesselringsche Hofbuchhandlung, 1891. IV u. 92 S. 8. 0,80 M.

Bei der weiten Verbreitung des vortrefflichen Wellerschen Lesebuches aus Herodot wird es gewifs vielfach mit Freuden begrüfst werden, dafs der Herr Direktor Bolle diese geschickt verfafsten deutschen Übungsstücke zu demselben hat erscheinen lassen. Mit Hülfe derselben wird der lateinische Sprachstoff nicht blofs durch Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische in der Klasse eingeübt werden können, sondern es wird durch sie auch die Möglichkeit gegeben, dafs namentlich schwächere Schüler das in der Schule Geübte sich zu Hause noch fester einprägen und dafs Wiederholungen gröfserer Abschnitte in der Klasse angestellt werden,

Der Text giebt in ganz neu gebildeten Sätzen Abschnitt für Abschnitt denselben Inhalt und dieselbe Phraseologie wie der Wellersche Herodot. Er gleicht demselben auch darin, dafs nicht einzelne besondere grammatische Dinge in besonderen Abschnitten geübt werden, und dafs in jeder der beiden für je ein Jahr bestimmten Abteilungen ein fast unmerklicher Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren stattfindet.

Das Buch kann als ein gutes Hülfsmittel für den lateinischen Unterricht in Quinta empfohlen werden.

Diejenigen, welche lieber bestimmte Teile des grammatischen Pensums stückweise einüben wollen, verweisen wir auf die zusammenhängenden Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche im Anschlufs an Wellers Lesebuch aus Herodot von Ernst Suckow. Diese sind 1888 in Putbus als Programmabhandlung erschienen und jetzt im Verlage von E. von Mayer in Frankfurt a. M. zu haben.

Putbus. L. Spreer.

---

1) Ludwig Bellermann, Schillers Dramen. Beiträge zu ihrem Verständnis. 2. Teil. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1891. 500 S. gr. 8. geb. 9 M.

Wer meine Anzeige[1]) des ersten Bandes dieser Beiträge zum Verständnis von Schillers Dramen gelesen hat, wird es begreiflich finden, dafs ich diesen zweiten Band sehnlich erwartet und mit Freuden begrüfst habe. Nachdem ich ihn gründlich und mit ebensoviel Genufs als Nutzen durchgearbeitet habe, kann ich das günstige Urteil über den ersten Teil nur wiederholen und mit gutem Gewissen sagen: für den Lehrer, der Schillers Dramen zu behandeln hat, giebt es kein besseres Hülfsmittel, sei es zu seiner Vorbereitung, oder sei es als methodische Anleitung, als diese Beiträge von Ludwig Bellermann. Als ich deutschen Unterricht zu geben hatte, habe ich es zu machen gesucht wie der Herr Kollege; ich würde es ohne Zweifel besser gemacht haben, wenn ich mich an ein solches Muster und Vorbild hätte anschliefsen können. Damit will ich weder die Verdienste anderer Erklärer schmälern, noch unsere Methode für die allein richtige ausgeben. Aber ich meine, das, worauf es bei der schulmäfsigen Interpretation eines Schillerschen Dramas ankommt, hat man hier in ganz vortrefflicher Weise vorgelegt: Gang, Einheit, Verknüpfung der Handlung; Zeichnung der Charaktere, vornehmlich des Hauptcharakters; Darstellung oder sprachliche Form im weitern und engern Sinne, Besprechung einzelner Stellen in ihrer Bedeutung für das Ganze, wobei es auch an metrischen und grammatisch-stilistischen Bemerkungen nicht fehlt. Mit dem „Werden des

---

[1]) Vgl. diese Zeitschr. 1889 S. 129 ff.

Kunstwerkes“ ist Bellermann wohl besser vertraut als mancher „Schillerforscher“, aber er legt den Nachdruck auf das eindringende Verständnis des gewordenen Kunstwerkes, wie es der Dichter als ein Ganzes dem Leser übergiebt. Quellenstudien sind nötig und nützlich, wenn auch nicht gerade für die Schüler; wer sich aber damit begnügen zu können glaubt, dessen Erläuterung wird häufig in die Irre gehen müssen oder an der Schale herumtasten, statt bis zum Kern vorzudringen.

Die Diskussion von Einzelheiten bleibt besser den Fachzeitschriften und Fachmännern vorbehalten. Viele Punkte scheinen mir durch Bellermann, teils in Übereinstimmung, teils im Widerspruch mit seinen Vorgängern, endgültig erledigt zu sein, wenigstens weifs ich nichts Besseres. Auch die Abschnitte über Schicksal und Schuld im Anschlufs an Wallenstein und die Braut von Messina, die tief gegriffen und scharf ausgeführt sind, haben meinen Beifall; nur möchte ich Palleskes Behandlung der Schuldfrage in der zuletzt genannten Tragödie nicht so ganz verwerfen, vielleicht weil sie mir von früher her lieb ist, und zu Sophokles' König Ödipus die Frage aufwerfen: warum hat der Dichter seinem Ödipus, trotzdem dessen Schicksal vorherbestimmt und unabwendbar ist, gerade einen solchen Charakter, *τὴν τοιαύτην φύσιν* gegeben? Um eine Antwort habe ich mich in dem Blankenburger Programm von 1887 bemüht, und ich bitte es nicht für eigensinnige Rechthaberei zu halten, wenn ich vorläufig dabei beharre.

S. 71 Anm. erklärt Bellermann den ungewöhnlichen Ausdruck „Vorgefühl seiner selbst“, den Goethe in einem Briefe vom 8. Dezember 1798 von dem kühn und sicher im Glauben an die Sterne emporsteigenden Wallenstein braucht, als „das Gefühl des Vorrangs vor der übrigen Welt: der Mensch fühlt sich selbst den anderen Wesen voran oder voraus“. Liefse sich nicht die temporale Bedeutung des „von“ festhalten und etwa sagen: Wallenstein sieht sich an dem Ziel, dem er zustrebt, angekommen; er antizipiert seine eigene Gröfse, das „königliche Bild“ schwebt ihm vor der Seele? Vor jedem steht ein Bild des, das er werden soll; Solang er das nicht hat, ist nicht sein Friede voll.

Ob die Verse in Wallensteins Lager durchweg vier Hebungen haben, scheint mir zweifelhaft. Zwar kann darüber kaum Streit sein, dafs sie ebenso gut mit Hebung wie mit Senkung anlauten und dafs man in einzelnen Fällen die Senkung zu unterdrücken, also Synkope oder innere Katalexis anzunehmen hat, z. B.

Fried' ihr Herrn! Wollt ihr mit Schlägen enden?
– ⏑ ⌣̲ – ⏑ ⏑ – ⏑ – ⏑
(gegen B. fünftaktig);

aber dreisilbige Senkung mit dreisilbigem Auftakt, z. B.

Der Piccolomini, der junge, thut sie jetzt führen
⏑ ⏑ ⏑ | – ⏑ ⏑ ⏑ | – ⏑ | – ⏑ ⏑ | – ⏑

und vollends vier Senkungen, z. B.

Wie machen wirs, dafs wir kommen in Abrahams Schofs
⏑ | – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | – ⏑ ⏑ | – ⏑ ⏑ | –

sind mir doch höchst bedenklich. Den ersten Vers weifs ich überhaupt nicht zu skandieren, man müfste denn schreiben ⏑ – ⏑ – (⏑) ⏑ ⏑ – ⏑ – ⏑ ⏑ – ⏑ und Piccolom(i)ni sprechen; den zweiten würde ich fünftaktig messen ⏑ – ⏑ – ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ –, wie die folgenden:

Ein graues Männlein pflegt bei nächtlicher Frist ⏑ – ⏑ – ⏑ – ⏑ – ⏑ ⏑ –
Dieser wills trocken, was jener feucht begehrt – ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ – ⏑ – ⏑ –
Den Feldherrn soll er uns nicht verunglimpfen ⏑ – ⏑ – ⏑ ⏑ – ⏑ – – ⏑,

für die auch Bellermann fünf Hebungen zugesteht.

Doch ich wollte mich mit Einzelheiten nicht befassen. Möchte der Vf. diese als einen Beweis dafür ansehen, wie genau ich sein schönes Buch gelesen habe.

2) **Otto Schroeder, Vom papiernen Stil.** Zweite, vermehrte Auflage. Berlin, Walther und Apolant, 1891. 102 S. gr. 8.

Dafs die geschriebene Rede nur ein schwaches Nachbild der gesprochenen sei und dafs in den toten Buchstaben das lebendige Wort wie eingesargt liege, darüber hat schon Plato geklagt. Aber was läfst sich dabei thun, zumal in unserm papiernen Zeitalter? Sehr viel läfst sich thun. Wer schreibt, soll nie vergessen, dafs er durch die Schriftzeichen s p r i c h t, und stets h ö r e n, wie die geschriebenen Worte klingen würden, wenn man sie spräche. Musikalische Naturen hören ein Haydnsches Quartett, wenn sie die Partitur lesen: so mufs der Schreibende hören, was er schreibt; kann er es nicht inwendig, so mag er laut lesen. „Dieser Mensch redet wie ein Buch“ ist ein krankes Lob. Umgekehrt sei die Losung: „Dies Buch redet wie ein Mensch.“

Das predigt Schroeder mit lauter Stimme. In geistvoller und origineller Weise verspottet er den grofsen Papiernen, der nur eine Sprache fürs Auge kennt; fein und treffend zeigt er, wie das subalterne Gebahren des Akten- und Buchstabenmenschen, seine tausendfachen Künste und Hirngespinnste das Ziel verfehlen und grofsen Schaden anrichten am lebendigen Leibe unsrer Sprache. Er beruft sich dabei auf keine andre Autorität als auf sie selber, die wirkliche, d. i. die mündliche Sprache des warmen, thätigen Lebens. Wendet euch, so ruft er uns zu, nach Luthers und Goethes Vorgang an die unlitterarischen Leute, die Sänger von „O Strafsburg“, und, trotz der höheren Töchterschule, wendet euch an die Frauen ... Köstlich ist die Philippika gegen die Pseudogrammatiker, den Doktrinär und den Schwarm derer, die „sich gleich Fliegen an den Rand unserer Sprache setzen und mit dünnen Fühlhörnern sie betasten“ (Jacob Grimm). Allen Sprachreinigern und Verdeutschern sei der Abschnitt S. 17—46 bestens empfohlen. Für den grofsen Sprachmeister aber, der den Patriotismus herauskehrt und im Interesse nationaler Erziehung gegen die fremden Sprachen in der Schule zetert, schreibe ich folgende Sätze aus: „Lateinische und französische Stilübungen

können den Geist des jungen Deutschen schmeidigen, beim Übersetzen aus der fremden Sprache kann er des Reichtums und der Feinheit seiner Muttersprache recht von Herzen inne und mächtig werden, ja nur der Vergleich mit der fremden Art kann ihm die eigne zum Bewufstsein bringen, dafs er seines ererbten Wesens nun doppelt froh unterscheide, was deutsch, was noch nicht deutsch und was undeutsch ist.“ Dazu als NB für die Philologen S. 30 ff. derjenige welcher! und S. 38 f. dafs-Sätze!

Die auf gelehrter Forschung beruhende Lebens- und Leidensgeschichte des wackern Wortes derselbe wird allen Liebhabern desselben tröstlich sein. Wenn Schroeder Leibniz zu Ehren den harmonischen und den symmetrischen Typus unterscheidet, so kann ich ihm, ich gesteh es, kaum folgen. Den erstarrten Typus begreife ich, lasse ihn aber so wenig wie mein Gewährsmann in der Volks- und Litteratursprache gelten. In Verfügungen und Protokollen, in Zeitungsberichten und Katalogen, kurz in der subalternen Art zu schreiben, da mag er sein kümmerliches Dasein fristen; aus der Sprache des Herzens, des Gefühls und der Phantasie, überall da, wo nicht der kahle Verstand das Wort führt, sollten wir ihn ausmerzen. Es geht wirklich so leicht, wenn wir nur wollen. Darin hat Schroeder ganz recht.

Der dritte und letzte Abschnitt über Wörter und Worte enthält beherzigenswerte Winke für die Aussprache, namentlich des R, die ich mir meinen Landsleuten und Schülern aus der Mark zuliebe merken werde. Über den Unfug der Sänger, etwa „Weibes e Wonne und e Weret“ zu sprechen, habe ich mich oft geärgert; die Unsitte, künstlich stammelnd Wort für Wort zu trennen und die Silben wie z. B. in voll-enden auseinanderzuzerren, bekämpfe ich in der Schule fortwährend. Schroeders Studien über den Hiatus sind mir sehr lehrreich gewesen, aber ob ich seine Ratschläge zur Vermeidung des Hiatus befolgen werde, weifs ich nicht. Er schreibt nicht blofs hab ich, glaub ich und dergl., sondern auch Zung oder Gaumen, nicht blofs versteh euch, sondern auch denk hier. Nur ein Hiatus ist ihm entschlüpft: konventionelle Interpunktion. Konventionelle steht nämlich ganz unten als letztes Wort auf S. 95, Interpunktion ganz oben als erstes auf S. 96. Das ist die Rache des Papiernen! Doch Scherz beiseite! Wir können ja nicht anders schreiben, und die χασμωδία wird uns nicht ins Chaos stürzen. Wustmann scheint auch kein Hiatusvertilger zu sein, sonst könnte er den Verlust des Dativ-e (es, e's?) nicht beklagen und unter „klapprigen einsilbigen Wörtern“ (wie in einem kleinen Haus im Wald am Fufs des Riesengebirges) durch Einschiebung eines Dativ-e „Rhythmus und Wohllaut herzustellen“ nicht empfehlen. Gegen eine mechanisch zu befolgende Regel, dafs jeder Hiatus zu meiden sei, erklärt er sich ausdrücklich.

Auch sonst weichen Wustmann und Schroeder, obwohl sie

dasselbe Ziel verfolgen, von einander ab. Wustmann will nichts wissen von einem Ersatz des komparativischen als durch denn, selbst nicht in Fällen, wie mehr als Freund als als Untergebener; Schroeder schreibt mehr denn neun und neunzig Gerechte, allerdings in Anlehnung an Luthers Bibeltext. Wustmann ereifert sich gegen die verkehrte Stellung des sich, wie wir sie bei Schroeder (trotz S. 25) finden: „Die unvollkommnere Orthographie wird nicht so leicht sich überheben, um schliefslich sich ganz dem Papiernen auszuliefern.“ Nach Wustmann müssen wir schreiben anderer fremden Sprachen, bei Schroeder lesen wir anderer fremder Sprachen. Schroeder interpungiert nach dem papiernen Stil und nach den Gesetzen des „grofsen Logikers“: die wirkliche Zusammengehörigkeit und, was schlimmer ist, die postulierte: Wustmann lehrt, wir sollten das Komma, gegen den Satzbau, aber im Einklang mit der lebendigen Sprache, lieber vor „und“ setzen.

Interpunktion und Orthographie! Nun ja, zu den kanonischen oder gar heiligen Dingen gehören sie nicht, aber zu den guten und nützlichen. Da wir lesen, viel und schnell lesen müssen, so hat der Papierne Recht und Pflicht, unsern Augen die Übersicht zu erleichtern. Verständige, womöglich allgemein angewandte und angewöhnte Hülfen fürs Auge wären sehr erwünscht und dankenswert. Schroeder gliedert seine Rede zwar durch reichliche Interpunktions- und andere Zeichen, schliefst sich auch trotz innerer Abneigung der Schulorthographie an; aber einen Satz wie den: „Das sie des Italieners, wie das er und sie und das neuere Sie des Deutschen“ . . . hätte er dem Leser doch etwas bequemer gestalten können. Lassen wir das!

Ich bitte Herrn Schroeder um Entschuldigung, dafs ich, der „blöden Vorsicht“ noch nicht ganz entwöhnt, dem kühnen Fluge seiner geistesmächtigen Rede so bedächtig folge. Aber zu den eingeschworenen Verehrern des grofsen Papiernen gehöre ich nicht, mag er im Gewande des Grammatikers oder des Logikers, des Verdeutschers oder des Sprachreinigers einherschreiten. „Ein zur Herrschaft gelangter Purismus, sei es der chauvinistische des Wortschatzes oder der scholastische der Grammatik, das wäre der Totengräber der Sprache.“ Dies unterschreib ich und davon bin ich fest überzeugt, dafs unsere Sprache sich kräftigen und verjüngen kann nur aus dem Brunnen, an den Schroeder und Wustmann sie weisen.

3) G. Wustmann, Allerhand Sprachdummheiten. Kleine deutsche Grammatik des Zweifelhaften, des Falschen und des Häfslichen. Ein Hilfsbuch für alle, die sich öffentlich der deutschen Sprache bedienen. Leipzig, Fr. Wilh. Grunow, 1891. 320 S. 8. geb. 3 M.

Wustmanns Sprachdummheiten — die Anführungszeichen lasse ich weg, denn ich bin kein Papiermensch, und zu meinen höchsten irdischen Freuden gehören diese Häkchen nicht — also Wustmanns Sprachdummheiten sind den Lesern dieser Zeitschrift

sicherlich bekannt. Einer empfehlenden Anzeige bedarf es — oder bedürfen sie? — daher wohl nicht. Vielleicht aber hören Autor und Verleger gern ein Zeugnis aus dem Munde eines Schulmannes, der lange deutschen Unterricht erteilt hat und dem die deutsche Sprache ebenso lieb ist, wie die griechische und lateinische.

Bekanntlich sind diese — oder wir wollen doch lieber ehrlich sein und einfach sagen: Diese Aufsätze sind zuerst in den Grenzboten erschienen. Ich habe damals einen jeden — derselben hinzuzufügen wäre eine Sprachdummheit — mit Vergnügen gelesen, und viele haben mich erquickt wie ein Trunk frischen Wassers aus klarem Quell. Als sie gesammelt als Buch — an dem doppelten als nimmt man beim Sprechen keinen Anstofs — in meine Hände kamen, nahm ich sie mit Freuden auf und dachte bei mir: dies schmucke Büchlein mufst du für die Schule fruchtbar machen. Gedacht, gethan. Jedem Kollegen komplimentierte ich — Verzeihung für das Fremdwort! — ein Exemplar an, und in jedem Klassenschranke legte ich eins nieder. Soviel an mir liegt, werden die Bücher auch gebraucht. Nun thue ich noch ein übriges und spreche öffentlich davon.

Die vortreffliche Einleitung (S. 3—32) malt denn doch wohl zu schwarz: so verlottert und verrottet ist mir unsere Sprache nicht vorgekommen, selbst manche Aktenmenschen und Zeitungsschreiber bemühen sich um ein gutes Deutsch. Ich kann auch mit gutem Gewissen und ohne Überhebung versichern, dafs schon vor Wustmanns Sprachdummheiten Sprachdummheiten von uns Lehrern bekämpft sind. Und nun sollen wir an all dem Unheil schuld sein! „Wo stammen sie denn her, die Deutschverderber der letzten vierzig Jahre, wenn nicht aus der deutschen Schule? Wir haben ja gar keinen deutschen Unterricht! Wir treiben Latein und Griechisch, Französisch, Englisch und Hebräisch, aber wann und wo in aller Welt lernt der deutsche Knabe seine eigene Sprache?“ Lieber und verehrter Herr Wustmann, Sie verlieren ja ganz die Besinnung! Doch mag Sie der Eifer, der Sie frifst, entschuldigen. Aber das Wort, dafs der deutsche Unterricht zum Mittelpunkte unsers gesamten höhern Unterrichts zu machen sei, hätten Sie nicht nachsprechen sollen. Glauben Sie mir, ich und viele meiner Amtsgenossen wir treiben in jeder Unterrichtsstunde Deutsch und gerade in den lateinischen und griechischen Stunden recht wirksam. Was Sie von Koordination und Subordination, von Concinnität u. s. w. so anschaulich sagen, haben wir längst gelehrt, ehe wir Sie kannten. Kennen Sie wohl Nägelsbachs Stilistik für Deutsche? Die deutsche Wortstellung üben wir immer an den fremden Sprachen, bei der Übersetzung meine ich, und um ein Beispiel anzuführen, das in Ihrem Buche nicht erwähnt wird: ich leide es nicht, wenn der Schüler *οὐδ' ἔτ' ἀρκῶ* übersetzt „und nicht mehr habe ich Kraft“. Die falsche Stellung der Negation

wäre ein ergiebiges Feld für das Kapitel zur Wortstellung. Die nicht Latein und Griechisch gelernt haben, sind auch darin oft wahre Barbaren. Oder halten Sie wirklich nur die Philologen für Deutschverderber? Noch werden den beiden alten Sprachen auf dem humanistischen Gymnasium die meisten Stunden zugebilligt, die durchgreifenden Reformen, die Sie wünschen, sind nicht erfolgt, also Ihr „wehe unsrer Muttersprache“ tritt ein. Nur getrost, wir haben ja Ihr Buch! Verzeihen Sie, wenn ich ironisch werde. Aber Sie reizen mich dazu, zumal da Sie schreiben, die Schule stehe noch auf demselben Standpunkte wie vor vierzig Jahren, immer stolz, immer erhaben, immer siegesgewifs. Und das schreiben Sie in einer Zeit, wo die Schule wie die allerschlechteste Magd mifshandelt wird, wo wir Lehrer die Prügelknaben der ganzen Welt sind?! Ich will Sie mit dem empörten ?! anschreien.

Doch nun ohne Pathos weiter, ganz sine ira et studio.

In aller Gemütsruhe werde ich welcher als Relativum gebrauchen, wo es sich aus euphonischen oder logischen (syntaktischen) Gründen empfiehlt, den Mifsbrauch in der Schule aber mit Fleifs bekämpfen. Ein derselbe für er etwa in einem Berichte an die vorgesetzte Behörde werde ich mir nicht übelnehmen. Gelegentlich mag auch ein teilweise als Adjektivum durchschlüpfen. Warum ich indem ohne dafs sagen darf, aber trotzdem ohne dafs nicht anwenden soll, sehe ich nicht ein. U. s. w.

Den Apostroph kann ich nicht für eine kindische Spielerei halten. Überhaupt scheinen mir Zeichen fürs Auge als Hülfsmittel beim Lesen wohl angebracht, man mufs nur verständig damit umgehen. Das Semikolon wende ich gern an, und ich habe aus dem kleinen Aufsatze von Straufs nicht herausgelesen, dafs jeder Satz nur ein Semikolon haben dürfe, wie jeder Mensch nur eine Taille habe. Aber es ist lange her, ich kann mich irren. Jedenfalls werde ich mich an diese Regel nicht kehren. Eine Periode kann im Vorder- wie im Nachsatze doch mehrere, gröfsere und kleinere Kola haben, und diese werden eben, je nach ihrer Gröfse und Ordnung, durch Semikola oder Kommata bezeichnet.

Mit Wiedereinführung des richtigen aller vier Wochen, das meinem Ohr ganz fremd klingt, statt des gebräuchlichen alle v. W. wird Wustmann, fürchte ich, kein Glück haben. Das Verbum verlangsamen war mir unbekannt. Ob es sonst noch vorkommt? Im Weigand u. a. habe ich es vergeblich gesucht; der grofse Sanders ist mir leider nicht zur Hand. Die Wortbildung schauderbar scheint eine Reminiscenz an den Studentenjargon zu sein; ich finde sie wenig geschmackvoll.

So liefsen sich der Einzelheiten noch mancherlei aufstechen. Sie thun dem vortrefflichen Buche keinen Abbruch. Möchten es

recht viele lesen und sich das Gewissen dadurch — nicht durch es oder gar durch dasselbe — schärfen lassen!

Blankenburg am Harz. H. F. Müller.

---

1) **Ph. Plattner, Französische Stilschule.** Karlsruhe, 1891. 214 S. 2 M.

Die „Stilschule" enthält auf 83 Seiten 45 ausgewählte Abschnitte aus Schillers Geschichte des dreifsigjährigen Krieges, sodann 130 Seiten Bemerkungen „für die Übertragung ins Französische". Der erste Abschnitt ist in französischer Übersetzung gegeben, dem letzten ist eine sechsfache Übertragung beigefügt, darunter sind fünf schon gedruckten Übersetzungen entnommen. — Die Anmerkungen enthalten, wie schon der Name des Hsgb.s verbürgt, eine Fülle feiner, anregender Bemerkungen meist stilistischer Art; sie geben Anweisungen zu einer möglichst sprachgemäfsen Übertragung, behandeln gelegentlich auch Satzbau und Synonymik und berühren auch einzelne grammatische Erscheinungen. Der Verfasser spricht am Schlusse der Vorrede die Hoffnung aus, dafs seine Arbeit „zu lebendiger Gestaltung und fruchtbarer Wirkung des französischen Unterrichts einiges beitragen werde". Die Vorrede ist „im September 1890" datirt; die seitdem erschienenen neuen Lehrpläne machen für Preufsen wenigstens die Benutzung der „Stilschule" in unseren Gymnasien leider unmöglich; für Realanstalten wird sie aber ein durchaus geeignetes Mittel zur Einführung in den Geist der französischen Sprache darbieten. Noch mehr dürfte sie sich zum Privatgebrauch für Studierende und für jüngere Lehrer eignen und ihre Benutzung dringend zu empfehlen sein.

2) **Ph. Plattner, Anthologie des Écoles.** Sammlung französischer Gedichte für die Schule, mit erklärenden Anmerkungen. Karlsruhe, 1890. I. Teil (für die unteren Klassen) 112 S. 0,80 M. II. Teil (für die mittleren Klassen) 112 S. 0,80 M. III. Teil (für die oberen Klassen) 112 S. 0,80 M. Alle 3 Teile in elegantem Leinwandband 2 M.

Über den Inhalt der Anthologie giebt der Hsgb. selbst in der Vorrede folgende Andeutungen: „Neben dem Alten, das sich aus keinem ähnlichen Buche verbannen läfst, sollten die brauchbaren neueren Gedichte und die meist leicht verständliche Volkspoesie zu ihrem Rechte kommen. Auch Übersetzungen aus dem Deutschen oder Nachbildungen bekannter deutscher Stücke wurden nicht ausgeschlossen. Das Gebotene sollte wirklich deklamierbar sein und nicht blofse Schul- oder Studierzimmerlektüre bleiben". In der That ist die Auswahl mit grofser Sachkenntnis und feinem Geschmack getroffen und bekundet ein hohes Mafs von pädagogischem Geschick: namentlich mufs auch der Umstand, dafs die Gedichte auch wirklich deklamierbar sein sollen, die Anthologie gerade mit Rücksicht auf die Bestimmungen der neuesten

Lehrpläne besonders für unsere Gymnasien geeignet und empfehlenswert erscheinen lassen. Noch erhöht wird der Wert der Sammlung durch die Anmerkungen, die am Ende jeder Abteilung beigefügt sind (24 Seiten für jeden Teil), und die nach der Angabe des Hsgb.s „nur wirkliche Schwierigkeiten beseitigen, das aber immer thun und besonders dafür sorgen sollen, dafs der Sinn voll zum Verständnis gelangt und Anspielungen, poetische Intentionen nicht übersehen werden". Dafs diese Absicht in vollstem Mafse erreicht worden ist, lehrt ein Blick in jede Seite der Anmerkungen; vermissen könnte man höchstens einige kurze biographische Notizen über die einzelnen Dichter. Nach jeder Hinsicht verdient somit die Anthologie uneingeschränkte Anerkennung und rückhaltslose Empfehlung, zumal bei der vorzüglichen typographischen Ausstattung der Preis sehr niedrig gesetzt ist.

Cottbus. K. Mayer.

---

1) Gustav Richter, Grundrifs der allgemeinen Geschichte für die oberen Klassen von Gymnasien und Realgymnasien. Erster Teil: Alte Geschichte. Dritte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. XXII und 194 S. 8.

Die Vorzüge des Richterschen Grundrisses sind bereits in früheren Besprechungen in dieser Zeitschrift (1883 S. 750, 1886 S. 138, 1888 S. 767) anerkannt; sie beruhen darauf, dafs das Buch mit wissenschaftlichem Sinne und nach didaktischen Grundsätzen geschrieben ist. Die neue Auflage des ersten Teils hat vor der früheren von 1883 den Vorzug einer noch klareren Gliederung, welche durch sorgsam gewählte Überschriften bezeichnet ist. Die Zusammenfassung dieser Überschriften auf den ersten Seiten des Buches und ihre Verbindung mit der früher hinten angehängten Zeittafel unterstützt das Erkennen des inneren wie des zeitlichen Zusammenhangs der Ereignisse aufs beste. Auch die „Vorblicke", welche an die Spitze der drei Hauptabschnitte gestellt sind, erscheinen als ein Vorzug der neuen Auflage. Aber der Inhalt hat, gerade durch das Bestreben, neuere Forschungen zu verwerten, öfters Änderungen erfahren, die dem Bedürfnis der Schule nicht entsprechen.

Erweitert erscheint zunächst die orientalische Geschichte, ganz zweckmäfsig bei den Ägyptern, etwas reichlich bei den Babyloniern und Assyrern, zu sehr ins einzelne gehend bei den Völkern Kleinasiens, bei denen doch eingestanden wird (S. 23): „Hier sind die Völkerverhältnisse wenig klar . . .; ihre Geschichte ist für die ältere Zeit dunkel und sagenhaft"; auch bei den arischen Völkern war die frühere kürzere Fassung übersichtlicher. Weiterhin aber ist, nach Angabe des Vorworts, „vieles aufgegeben, was als gelehrter Ballast in den Darstellungen der älteren griechischen und römischen Geschichte noch immer mitgeführt zu werden pflegt; dafür haben andere Abschnitte manche Erweiterung erfahren".

Da findet sich nun S. 49 der Satz: „Die bekannte Überlieferung vom Ursprung des spartanischen Doppelkönigtums, dem Zwist der Königshäuser, der Periode innerer Zerrissenheit und Unordnung und der Begründung einer neuen Staatsordnung durch Lykurg, von dem schon das Altertum eine geschichtliche Kenntnis nicht besafs, ist geschichtlich wertlos". Damit wird zur Darstellung der spartanischen Verfassung übergegangen, ohne Lykurgs weiter zu erwähnen und ohne Zeitbestimmung. Die vorige Auflage erwähnte noch Eurysthenes und Prokles, Agiaden und Eurypontiden, Lykurgs Aufenthalt in Kreta, die Bestätigung seiner Gesetze durch das delphische Orakel, die Zeitbestimmung um 820: soll das alles dem Schüler ganz unbekannt bleiben? Bei der athenischen Geschichte heifst es S. 55: „Was von dem Königtum der Thesiden, dann der Neliden erzählt wird, beruht wie der angebliche Opfertod des Kodros auf spät entstandener Sage". Aber wenn Platon (Symposion c. 27) und der Redner Lykurg (gegen Leokrates 86) den Opfertod des Kodros rühmen, so müssen wir ihn, ebenso wie die Zuwanderung der Neliden (Herod. 5, 65), als ein ehrwürdiges Stück attischer Sagengeschichte ansehn. Aristoteles' Schrift über die athenische Verfassung konnte für die neue Auflage, nach Angabe des Vorworts, noch nicht benutzt werden; sonst wären einige Angaben über Drakon, Solon, Kleisthenes geändert. Bei den Perserkriegen geht der kritische Widerwille des Verfassers gegen die gewifs übertriebenen Angaben Herodots über die persischen Rüstungen soweit, dafs er weiter keine Truppenzahl angiebt als die neuerdings von H. Delbrück gewifs unwahrscheinlich vermutete von „höchstens 55000 wirklichen Kriegern". Im Folgenden finden sich schwankende chronologische Angaben, die für ein Schulbuch nicht geeignet erscheinen und besser gestrichen oder bestimmt gefafst würden: Aristeides starb 468 oder 467, Untergang des athenischen Heeres in Ägypten 455 oder 454, Waffenstillstand durch Kimon 451 oder 450.

In der älteren römischen Geschichte ist die überlieferte Zuteilung einzelner Staatseinrichtungen an die sieben Könige als unbegründet verworfen. Wir meinen, dafs, so lange Livius' erstes Buch in Gymnasien gelesen wird, auch diese Tradition im Schulbuch ihren Platz behalten mufs, natürlich mit der Bemerkung, dafs sie sagenhaft sei. Hier aber fehlen bei Romulus die Sagen von der Stadtgründung, vom Raub der Sabinerinnen, vom Kampf auf dem Forum, von den ersten spolia opima, weiterhin die Sagen von den Horatiern, von Mettus Fuffetius, Tanaquil, Sextus Tarquinius, Lucretia; es wird nur ein ganz kurzer Überblick über die sieben Könige gegeben mit dem Zusatz: „Ein zuverlässiger geschichtlicher Kern läfst sich aus diesen Erzählungen nicht mehr herauslösen". Wahrscheinlich wird mancher Schüler sich mit diesen Worten entschuldigen, wenn er dem Lehrer, der trotz dieses Lehrbuchs die alten Sagen nicht für überflüssig hält, Be-

scheid geben soll. Das ältere Staatswesen wird ausführlicher behandelt, aber die Einzelheiten der servianischen Centurien-Einteilung sind wieder als „Ballast" über Bord geworfen. Was die Sage von den Kämpfen und Heldenthaten im ersten Jahre der Republik berichtet, wird S. 118 wenigstens kurz genannt, aber mit dem verächtlichen Zusatz, den die vorige Auflage nicht hatte: „Sie sind durchaus ohne geschichtlichen Wert". Bei der secessio plebis wird „der herkömmlichen, auf Livius beruhenden Darstellung" die doch fragliche Autorität Diodors, „welcher von diesem Hergang nichts weifs", entgegengesetzt. Weiterhin heifst es: „Fabel von der Gesandtschaft des gefangenen Regulus nach Rom", während die vorige Auflage nur sagt: „Ihre Bitte um Frieden oder doch Auswechselung der Gefangenen wird abgeschlagen (Regulus)".

In diesen Dingen also können wir dem Verfasser nicht zustimmen; aber der weitaus gröfste Teil des Buches verdient hinsichtlich des Inhalts volle Anerkennung. Athens Gröfse unter Perikles, die Entwickelung von Kunst und Wissenschaft bei den Griechen, Philipp und Alexander, die Bedeutung des achäischen Bundes, in der römischen Geschichte namentlich Cäsar und Augustus: das alles ist sehr anschaulich dargestellt. Öfters jedoch erscheinen im sprachlichen Ausdruck zu viel Abstrakta, so in dem bereits angeführten Satz S. 49, ferner S. 52: „Sowohl der militärische Charakter der spartanischen Adelsgemeinde, als auch die Notwendigkeit für das bei zunehmender Bevölkerung wachsende Bedürfnis nach neuen Landlosen trieb den Staat auf die Bahn der Eroberung. So schritt derselbe zur Unterwerfung des gesegneten Nachbarlandes Messenien und legte durch dieselbe den Grund zu seiner Machtstellung auf der Peloponnes". Aufser den abstrakten Hauptwörtern ist in diesem Satze auch die Anwendung des Fürworts „derselbe, dieselbe" unschön. S. 55: „Aus einer Vielheit selbständiger Gemeinwesen unter besonderen Gaufürsten, von denen sich manche Gruppen um ein gemeinsames Heiligtum zu religiösen Verbänden zusammenschlossen, ist allmählich von den Gaufürsten der Kephisosebene durch Unterwerfung der Nachbarn die Einigung der ganzen Landschaft zu einem Staatswesen bewirkt worden". Solche Steifheit der Darstellung klebt unsern Lehrbüchern noch gar leicht an. S. 91 findet sich ein zehn Zeilen langer Satz über die Phokier. Doch ist manches auch recht treffend ausgedrückt, z. B. S. 83: „406 mufste Lysandros nach dem Gesetz den Befehl der Flotte an den edlen Kallikratidas abtreten, entzog aber diesem, um sich unentbehrlich zu machen, die Hülfe des Kyros. Kallikratidas stützt sich nun auf die Freiheitsliebe der Jonier, die ihre Rüstungen verdoppeln, schlägt den Konon bei Lesbos und schliefst ihn ein. Eine athenische Hülfsflotte von 120 Schiffen naht" u. s. w. Ebenso ist S. 121 die Eroberung Roms durch die Gallier, S. 123 die Entwickelung der Nobilität,

S. 128 der Krieg mit Pyrrhos anschaulich dargestellt. Auch die Darstellung der römischen Kaiserzeit hat wohlerwogene Zusätze und Änderungen erfahren, durch welche die Reichsverwaltung in helleres Licht gerückt wird.

Wie ernste Anregung das Buch zu geben vermag, läfst sich aus folgenden beherzigenswerten Worten der Vorrede entnehmen: „Gerade das Gymnasium wird an der denkenden Betrachtung der alten Geschichte vornehmlich den geschichtlichen Sinn zu bilden haben und auf eine eindringende Beschäftigung mit dieser einzigartigen und vorbildlichen Menschheitsepoche niemals verzichten dürfen. Es wäre doch auch seltsam, wenn bei einer neunjährigen Beschäftigung mit Geschichte die unerläfsliche Pflege des Vaterländischen und Neuzeitlichen mit einer gründlichen Einführung in die alte Geschichte sich nicht vereinigen liefse". Es scheint nicht überflüssig, bei diesen Worten daran zu erinnern, dafs es für die gründliche Einführung von gröfster Wichtigkeit ist, dafs der Unterricht in der alten Geschichte mit dem altsprachlichen in der Hand desselben Lehrers vereinigt sei. Ist das nicht der Fall, so wird das erwachende Interesse der Schüler leicht nach verschiedenen Seiten gezogen.

2) Andreas Zeehe, Lehrbuch der Geschichte des Altertums für die oberen Klassen der Gymnasien. Laibach, v. Kleinmayr und Bamberg, 1891. VIII u. 331 S.

Dieses österreichische Lehrbuch zeigt grofse Sorgfalt in der Auswahl und Gliederung des Stoffes, auch löbliches Streben nach einfacher, verständlicher Darstellung. Die Auswahl folgt den besten neueren Werken, welche in Anmerkungen den Schülern genannt werden: Rankes Weltgeschichte, Ed. Meyers Gesch. des Altertums, Curtius, Mommsen, Marquardt u. s. w. Dabei ist Verfassungs- und Kulturentwickelung eingehend behandelt, so dafs die Bedeutung dessen, was die Völker des Altertums geleistet haben, ersichtlich wird. Die Gliederung vermeidet Künstlichkeit und giebt am Schlufs gröfserer Abschnitte die Ergebnisse in fafslicher Weise an. So finden sich am Schlufs der orientalischen Geschichte unter der Überschrift „Wiederholung und Abschlufs" zwanzig Sätze, die allerdings nicht alle von gleicher Bedeutung sind und wohl anders zu ordnen wären, aber jedenfalls zum Nachdenken über den bis dahin betrachteten Völkerkreis anregen. Satz 4 sagt: „Alle Schrift ist ursprünglich wahrscheinlich eine Bilderschrift"; er müfste sich anschliefsen an Satz 7: „Die älteste Urkunde eines Volks ist die Sprache". Satz 9 sagt: „Die Schiffahrt entwickelte sich nicht an grofsen Strömen, sondern bei Völkern, welche an der Meeresküste wohnen". Er müfste sich anschliefsen an Satz 15: „Die Ausgangspunkte unserer Kultur sind Tiefländer an grofsen Flüssen gewesen".

Die griechische Geschichte wird mit einer eingehenden geographischen Betrachtung begonnen; daran schliefst sich die Be-

trachtung der Religion und der landschaftlichen Sagenkreise; die Kultur der alten Zeit wird S. 76 f. veranschaulicht durch die Ergebnisse von Schliemanns Ausgrabungen. Das aus Homer sich ergebende Kulturbild wird erst nach der durch die Wanderungen bewirkten Umbildung vorgeführt, doch mit dem Bemerken, dafs sich noch vielfach Übereinstimmung mit der alten Zeit zeige. Es folgt die Übersicht der Verfassungsformen, dann die Geschichte Spartas und Athens bis zu den Perserkriegen, dann die Ausbreitung der Kolonieen und die nationalen Einigungmittel, endlich die Entwickelung der Poesie und der bildenden Kunst, wobei auf den Tempelbau und die Anfänge der Plastik (Holz, Erz, Marmor) näher eingegangen wird. So ist die ältere Zeit, vor den Perserkriegen, ganz lehrreich behandelt und für die weitere Darstellung ein fester Boden gewonnen. Die Schlufsbetrachtung (S. 171) bezeichnet die Griechen als das „Normalvolk der Geschichte", weil sie „nach Aufnahme einiger orientalischer Kultureinflüsse am Beginn ihrer Geschichte sich weiterhin ihrer eigenen Geistesrichtung gemäfs entwickelt haben". Die bleibende Bedeutung der griechischen Kultur wird dann noch kurz bezeichnet in drei Richtungen: Politik, Litteratur und Kunst. Bei der Politik wird die beschränkende Bemerkung gemacht, dafs die Griechen „über den Begriff der städtischen Verfassung nicht hinausgekommen sind". Dabei ist doch die Entwickelung des Königtums in Makedonien und den hellenistischen Staaten, anderseits die kunstvolle Verfassung des achäischen Bundes nicht genügend gewürdigt. Es wäre richtiger zu sagen, dafs die Stadtverfassung immer die Grundlage politischer Freiheit, auch in gröfseren Staatsordnungen, gebildet hat.

Weniger zustimmend kann Ref. sich über die Darstellung der römischen Geschichte erklären. Zwar ist auch hier die Verfassungsentwickelung recht sorgfältig behandelt, aber im einzelnen erscheint mehreres anfechtbar. Es treten hier neu hinzu Angaben über die Quellen, aber da findet sich S. 189 einerseits behauptet, dafs seit dem dritten Jahrhundert die Annalisten die römische Geschichte von der ältesten bis auf ihre Zeit schrieben, anderseits, dafs „die römische Geschichtschreibung vom dritten Jahrhundert bis gegen das Ende der Republik fast ausschliefslich in den Händen griechischer Schriftsteller lag". Wie ist das zu vereinigen? Die letztere Behauptung ist offenbar unrichtig; an Cato schliefsen sich in chronologischer Folge die Annalisten Piso, Coelius Antipater, Sisenna, Valerius Antias, Licinius Macer, Tubero; die beiden letzten sind schon beinahe Zeitgenossen von Cäsar und Sallust. Für uns allerdings müssen vielfach die erhaltenen griechischen Darstellungen aushelfen. Weiter heifst es: „Die ältere römische Geschichte bis weit ins 4. Jahrhundert herab ist höchst unsicher und verworren", eine Behauptung, die doch zu weit geht und den Schülern die Lust zum Lernen nehmen kann.

Bei Betrachtung der römischen Ämter wird vom Konsulat

gleich zu Anfang gesagt (S. 203), dafs seine Bedeutung im Laufe der Zeit immer mehr herabsank, „da ihm durch zunehmende Einsetzung neuer Beamter immer mehr Befugnisse entrissen wurden". Die wachsende Gröfse des Staates machte neue Beamte nötig, aber die Macht des konsularischen Imperiums ist doch bedeutend geblieben, solange die Republik bestand. Vom Tribunat heifst es (S. 216), es sei nach dem Eingehen der Diktatur die höchste Gewalt im Staate geworden. Mommsen (R. Staatsrecht 2, 1, 289) braucht allerdings diesen Ausdruck, aber mit dem Zusatz „indem sie keiner und jede andere ihr weicht", womit er auf das unbedingte Verbietungsrecht hinweist; diesem steht das Recht des Befehls, imperium, gegenüber, welches den Tribunen fehlt: das hätte a. u. St. hinzugesetzt werden müssen. Die Befugnisse des Senats werden S. 204 f. richtig dargelegt, später aber heifst es von Sulla (S. 270), er habe die Senatoren zu unabsetzbaren Beamten gemacht. Bisweilen finden sich zu weit gehende Behauptungen, z. B. S. 255: Religion, Litteratur und Kunst der Römer seien vollständig hellenisiert worden, S. 276: in Rom sei in den Jahren 66—62 ununterbrochen Revolution gewesen, S. 283: Pompejus habe im Jahre 49 den Krieg als Oberhaupt des römischen Reiches begonnen, S. 287: Cäsar sei auch als Alleinherrscher Demokrat geblieben. Die römische Kaiserzeit ist, nach einer chronologischen Übersicht der Kaiser, in Form einer Umschau über die Provinzen dargestellt, im Anschlufs an den 5. Band von Mommsens römischer Geschichte; es fehlen nun aber viele Einzelheiten, z. B. bei Tiberius die delatores und das Treiben Sejans, bei Claudius die ehrgeizige Agrippina, bei Galba, Otho, Vitellius die Angaben, woher sie kamen und wie ihr Streit entschieden ward u. s. w. Doch tritt die Bedeutung auch dieses Zeitraums hinlänglich hervor; die geordnete Staatsverwaltung sichert lange Zeit den Bestand des grofsen Reiches, wirkt aber schliefslich bei abnehmender Volkskraft ertötend.

Das Buch im ganzen ist wohl geeignet, einem auf das Verständnis hinarbeitenden Unterricht zur Förderung zu dienen.

3) Martin Mertens, Hilfsbuch für den Unterricht in der alten Geschichte. Freiburg i. Br., Herder, 1890. 152 S.

Das Buch soll zunächst dem Unterricht in Quarta dienen, aber auch für die Sekunda solcher Anstalten, welche der alten Geschichte im oberen Kursus nur ein Jahr widmen können, ausreichen. Der Verfasser ist deshalb auf einfache, lesbare Darstellung bedacht gewesen und hat minder wichtige Namen und Ereignisse weggelassen; sein Buch bietet aber doch soviel Stoff, dafs nicht alles in Quarta durchgenommen werden kann. Dies ist kein Fehler; der Schüler kann, wenn ihm die Hauptsachen bekannt geworden sind, das Buch mit Nutzen noch einmal auf der oberen Stufe gebrauchen. Aber in einer wichtigen Beziehung bietet es zu wenig. Die Einleitung sagt mit Recht: „Die Griechen

haben in Wissenschaft und Kunst unvergängliche Vorbilder geschaffen, welche die Hauptgrundlage unserer heutigen Bildung geworden sind. Die Römer stehen als die Schöpfer eines grofsartigen Staatsbaues da, der fast alle Länder der alten Welt umfafste; ihre Staatsverfassung ist das Muster für alle Folgezeit geblieben". Diese Sätze müfsten durch die folgende Darstellung so begründet werden, dafs dem Schüler kein Zweifel bleibt; aber die Darstellung bleibt bei den durchschnittlich bekannten Vorgängen der politischen Geschichte stehen. Es genügt nicht, wenn an einzelnen Stellen der griechischen Geschichte die olympischen Spiele, die sieben Weisen, Pindar, Alexandria, Pergamon erwähnt werden und Athens Blüte unter Perikles, sowie Leben und Lehre des Sokrates etwas ausführlicher behandelt werden. Es mufs klar hervortreten, dafs eine durch Jahrhunderte hindurch gehende, zusammenhängende Entwickelung von Kunst und Wissenschaft die Hauptleistung der Griechen gewesen ist. Dazu ist eine übersichtliche Zusammenstellung der hervorragendsten Namen nötig, immerhin mit weiser Beschränkung, aber doch so, dafs sich ein Gesamtbild ergiebt. Die Betrachtung der bildenden Kunst würde mit einer kurzen Schilderung hervorragender Örtlichkeiten, Olympia, Delphi, Athen, Pergamon, zu verbinden sein. Das ist gerade für Realschüler nötig, die durch den Sprachunterricht in solche Kenntnis wenig eingeführt werden. In der römischen Geschichte mufs der feste Bau des Staatswesens durch eine Übersicht über die Staatsämter und die Verwaltung Italiens beim Jahre 264, über die Provinzen bei den Jahren 133 und 31 v. Chr. dargelegt werden, auch die Abstellung der Mängel in der republikanischen Verwaltung durch Cäsar und Augustus genauer angegeben werden: dafür kann die Behandlung mancher Kriege kürzer sein.

Als Vorzüge des Buches, so wie es vorliegt, sind anzuerkennen die klare Darlegung der geographischen Verhältnisse, die Mitteilungen aus der griechischen Sagengeschichte, die übersichtliche Gliederung der Perserkriege und anderer umfangreicher Begebenheiten. Der sachliche Inhalt ist sorgfältig erwogen, doch sollte Kekrops S. 6 nicht als Ägypter und die karthagische Verfassung S. 95 nicht als der römischen ähnlich bezeichnet sein. Bei den griechischen Namen ist oft die römische Schreibweise beibehalten, aber nicht folgerecht; neben Achilles findet sich Odysseus, neben Cylon Klisthenes; fehlerhaft ist S. 51 Cycikus.

Lübeck. Max Hoffmann.

Rudolf Stenzler, Franz Lindner, Hugo Landwehr, Lehr- und Lesebuch der Geschichte von der Gegenwart bis auf Kaiser Karl den Grofsen für die unteren Klassen höherer Lehranstalten. Erste und zweite (Schlufs-) Lieferung. Berlin, E. S. Mittler und Sohn, 1891. IX u. 181 S. 8.

Das Kommando des Kgl. Kadetten-Korps hat die Abfassung dieses Buches angeordnet, wie die in der zweiten Lieferung an-

gefügte Vorrede angiebt. Daher ist der Inhalt naturgemäfs in erster Linie den Unterrichtszwecken der Kadettenanstalten angepafst. Da nun aber der Gang des Geschichtsunterrichts auf allen anderen Arten höherer Schulen auch nach den neuesten Lehrplänen in ganz erheblichem Mafse von demjenigen abweicht, der auf den genannten Anstalten eingeführt ist, so folgt, dafs das vorliegende Buch schon um dieses äufseren Umstandes willen für andere Schulen nicht gut zu verwenden ist. Von den drei Abschnitten, in welche das Buch zerfällt, führt der erste, der den Lehrstoff für Sexta enthält, „Der Hohenzollern Thaten und Leben in den letzten fünfhundert Jahren“ vor; der zweite, für die Quinta berechnete, bringt „Lebensbilder aus der deutschen Geschichte von 1415 bis auf die Karolinger“; der dritte enthält als Lehrstoff für Quarta „Bilder aus der Geschichte der europäischen Reiche seit dem Zeitalter der Entdeckungen“. Dem gegenüber ist für die Sexta aller anderen höheren Schulen die Vorführung von Lebensbildern aus der vaterländischen (d. h. deutschen) Geschichte vorgeschrieben, für die Quinta die sagenhafte Vorgeschichte der Griechen und Römer, für die Quarta eine übersichtliche Behandlung der griechischen und römischen Geschichte. Zudem soll nach der Anweisung der neuen Lehrpläne der Geschichtsunterricht in VI und V ohne Anschlufs an ein Lehrbuch erteilt werden.

In Bezug auf die Behandlung des Stoffes zeigen die drei Abschnitte einen so wesentlich verschiedenen Charakter, dafs man sie ohne weiteres schwerlich als zu einem Ganzen zusammengehörige Teile erachten möchte. In dem ersten Abschnitte wird der Versuch gemacht, die Geschichte von der Gegenwart an in rückwärts führender Darstellung zu behandeln, und in der Vorrede wird dieser Versuch damit begründet, dafs auch der erste Geschichtsunterricht, gerade so wie es in dem geographischen geschieht, „an das dem Kinde Nächstliegende anknüpfen“, „von der Anschauung ausgehen“ kann, „von der Erklärung dessen, was dem Kinde täglich und stündlich vor Augen tritt, was auf sein und seiner Angehörigen Geschick beständig einwirkt“. Diese Parallele mit dem erdkundlichen Unterrichte kann als eine zutreffende nicht anerkannt worden; denn dieser Unterricht hat wirklich überall die Möglichkeit, dem Kinde die Grundbegriffe durch die örtlichen Verhältnisse der Heimat zu erklären, recht eigentlich durch Anschauung erster Quellen. Aber wie soll das der Geschichtsunterricht zehnjährigen Kindern gegenüber thun, selbst wenn sie Berlin und dessen nächster Umgebung angehören? An welches Nächstliegende soll er anknüpfen? Welche geschichtlichen Verhältnisse stehen dem Kinde so beständig vor Augen, welche wirken auf sein Geschick fortwährend so ein, dafs sie ihm bemerkbar werden oder leicht bemerkbar gemacht werden können? Wenn das Kind einmal in die Lage kommt, seinen Kaiser, den Kanzler, einen General, Bataillone und Geschütze zu sehen, so sind diese Er-

scheinungen doch nicht sofort als Anschauungsmittel für den Geschichtsunterricht in VI zu verwerten, so wenig wie Eisenbahnen und Telegraphen, Kanäle und Flüsse oder Gemeindeverfassungen. Auch aus dem Inhalte des Buches selbst ist schlechterdings nicht zu ersehen, was man sich unter diesen Anschauungsmitteln zu denken hat, um deren willen die rückwärts führende Geschichtsbehandlung einen besonderen Vorzug verdiente. Der Vergleich zwischen dem Gange dieses Abschnittes und der Wanderung von der Höhe zum Fufse eines Berges, den die Vorrede im weiteren anführt, hinkt ebenfalls; denn die einzelnen Landschaftsbilder stehen doch mit einander nicht in einem solchen Zusammenhange, wie geschichtliche Thatsachen, und dafs man jene besser schauen sollte beim Hinabstieg als beim Aufsteigen, ist doch nicht durchaus richtig. Übrigens haben die Verfasser das Gefühl von der Unzulänglichkeit dieses Lehrganges selbst deutlich genug dadurch an den Tag gelegt, dafs sie ihn im zweiten Abschnitte des Buches zum Teil, im dritten ganz aufgegeben haben.

Was sonst noch in der Vorrede gesagt ist, kann meist nicht zur Begründung dieser rückläufigen Geschichtsdarstellung dienen, vielmehr nur zur Begründung der Forderung, dafs die Geschichte unserer Zeit auf unseren Schulen einen gröfseren Raum finde, als ihr früher eingeräumt wurde, und dafs auch schon zehnjährige Menschenkinder etwas mehr von unserem Herrscherhause und unseres neuen Reiches Machtentfaltung erfahren sollen, als es bisher üblich war. Wenige werden es bestreiten, dafs diese Forderung aufserordentlich berechtigt ist; aber mufs denn deshalb dieser Unterrichtsgang eingeschlagen werden? Ob ein Sextaner am Anfange seines Jahres oder am Ende von dem neuen Reiche etwas in der Schule erfährt, ist für die Sache doch gleichgültig, wenn er überhaupt nur etwas davon hört. Und wenn die Forderung erfüllt werden soll, dafs das Kind zu allererst etwas von der jetzigen Zeit höre, so mag man an die Spitze des Unterrichts in VI ein Lebensbild Kaiser Wilhelms I. stellen und dabei bis auf unsere Tage zu sprechen kommen; dann aber schlage man den natürlichen Gang ein, nicht von den Göttern Griechenlands an, aber von den Anfängen der brandenburgisch - preufsischen oder auch der deutschen Geschichte.

Die rückwärts schreitende Behandlung erschwert zweifellos das Verständnis der geschichtlichen Thatsachen und ihres Zusammenhanges; denn fast unausgesetzt müssen Begriffe und Einrichtungen erwähnt werden, die nur durch die Kenntnis der Vergangenheit verstanden werden können. Wenn es sich noch um wirkliche, von einander streng geschiedene, je zu einem abgeschlossenen Ganzen gruppierte Lebensbilder handelte; aber darin liegt eben der Hauptfehler dieses Abschnittes, dafs er keine Auswahl trifft, wie sie für diese Stufe notwendig getroffen werden mufs, dafs er die Entwicklung Brandenburg-Preufsens im Zu-

sammenhange vorführt, also einen viel zu schweren Stoff bringt und dazu in der aufserordentlich erschwerenden Behandlung.

Der Inhalt gliedert sich in fünf Teile, deren erster unter der Überschrift „Das deutsche Reich und sein Erstehen aus dem deutschen Bunde“ die Regierungen Kaiser Wilhelms II., Kaiser Friedrichs, Kaiser Wilhelms I. und König Friedrich Wilhelms IV. dem Leser vorführt; der zweite bringt unter der Bezeichnung „Der Zerfall des heiligen römischen Reiches deutscher Nation und Preufsens Wiedergeburt“ die Darstellung der Regierungen Friedrich Wilhelms III. und Friedrich Wilhelms II. Der dritte Teil „Preufsen wird eine europäische Grofsmacht“ schildert die Thaten Friedrichs II. und Friedrich Wilhelms I., während demnächst die Zeit Friedrichs I. und des Grofsen Kurfürsten zum vierten Teile „Brandenburg-Preufsen wird ein selbständiger europäischer Staat und Königreich“ zusammengefafst ist und im fünften endlich die Anfänge der Hohenzollernherrschaft in Brandenburg vorgeführt werden. In diesem letzten Teile werden die zehn ersten Kurfürsten von Georg Wilhelm bis Friedrich I. mit Hinzufügung einiger kurzer Notizen, meist Zahlenangaben enthaltend, genannt, wie z. B. „Johann Georg, geboren 1525, regierte 27 Jahre, von 1571 bis 1598, erwarb Beeskow und Storkow, starb 72 Jahre alt“. Daran schliefsen sich die wichtigsten Ereignisse der brandenburgischen Geschichte von 1619 bis 1415, ohne dafs hierbei eine eigentlich chronologische Folge beobachtet wird. Den Schlufs des ersten Abschnittes bilden eine Stammtafel des Hohenzollernhauses, eine Tabelle von 928 bis 1891 und eine Übersicht der Bevölkerungsziffern Deutschlands, Preufsens und Berlins in den verschiedenen Zeitabschnitten. Innerhalb des Rahmens einer jeden Regierung werden die Thatsachen in natürlicher Aufeinanderfolge vorgeführt, mit der Abweichung, dafs über die Jugend eines jeden Herrschers erst am Schlusse gesprochen wird.

Schon um die Überschriften der fünf Teile dem Schüler zu erklären, müfste der Lehrer nicht selten in die Vergangenheit zurückgreifen und in längeren Ausführungen sich ergehen, anders könnten Begriffe wie „der deutsche Bund“, „das heilige römische Reich deutscher Nation“, „Preufsens Wiedergeburt“ zwar gelernt, aber nicht verstanden werden. Kaiser Wilhelms I. Zeit kann gewifs zu einem vortrefflichen Bilde für Sextaner gestaltet werden; die Darstellung dieses Buches bietet ein solches Bild nicht, sie ist zu sachlich, bringt zu viel Material und Einzelnheiten, weist auf Verhältnisse hin, die der Knabe wegen mangelnder Vorkenntnisse nicht verstehen kann, die z. T. völlig aufserhalb des Fassungsvermögens eines Sextaners liegen. Dahin gehören Sätze wie „Aber unerträglich war die Art, wie man Preufsens gesunde Volkskraft im deutschen Bunde niederhalten wollte, unerträglich auch die Fortdauer der Schwäche Deutschlands unter der Form des deutschen Bundes“ (S. 11), und „... so gährte es auch hier

in der Bevölkerung; sie fühlte sich durch die staatlichen und bürgerlichen Zustände der Zeit eingeengt, und die neu entstehenden Verkehrsmittel, Eisenbahn und Telegraph, vermehrten die Unruhe" (S. 21). Mit der Regierung Friedrich Wilhelms IV. kann man auf dieser Stufe überhaupt nichts anfangen. Auch hier finden sich Sätze wie „Bittere Enttäuschungen blieben ihm nicht erspart, weil er Dinge und Menschen mehr nach seinem eigenen Sinne, als nach deren wahrem Sein und Wesen beurteilte" (S. 23). Zur Regierung Friedrich Wilhelms III. ist wiederum manches von dem Neubau des Staates (S. 26), von dem Fürstenkongrefs zu Wien, von der Verwaltung der Staatsschulden, von dem Zollverein (S. 31 und 32) gesagt, was auf dieser Stufe unfruchtbar bleiben mufs. Sollten die Schüler damit befafst werden, so würde ihnen die Geschichtsstunde ein Schrecken werden, statt ihnen Erhebung einzuflöfsen und Freude zu bereiten. Auch die Gestalten Friedrichs des Grofsen und seiner Feldherren sind viel zu wenig plastisch herausgebildet; die Darstellung bringt keine anschaulichen Schlachtenschilderungen, sie ist zu belehrend, nicht erwärmend und erhebend. Wenn man von dem Unterrichte auf dieser Stufe erwartet, dafs er die dem Knaben innewohnende Vaterlandsliebe zur Lebendigkeit erwecken, dafs er die unbewufst in ihm keimende Verehrung zu den Herrschern aus dem Hohenzollernhause zu einer bewufsten Liebe und Hingebung führen soll, so mufs nach des Ref. Meinung die Darstellung eine andere sein.

Zwar heifst es in der Vorrede, der Schüler brauche nicht alles zu lernen, was in dem Buche stehe, der Lehrer könne von Kaiser Wilhelm I. gleich zu Friedrich Wilhelm III., von diesem zu Friedrich II. übergehen; in freiester Weise benutze er die einzelnen Abschnitte des Buches, der erwünschte Erfolg werde von der Kunst des Lehrers abhangen. Darauf mufs entgegnet werden, dafs für die Abfassung eines brauchbaren Lehrbuchs doch gewöhnlich sehr andere Grundsätze aufgestellt werden, dafs ein Lehrbuch, aus dem man beim Unterrichte so sehr viel streichen mufs, nicht als ein gutes gelten kann, und dafs ein Lehrer, dem die wirklich nicht leichte Kunst eigen ist, für Sextaner anschauliche Geschichtsbilder zu gestalten, eines solchen Buches nicht bedarf, durch das er im Unterrichte nur gehemmt, nicht gefördert werden kann.

Für die im zweiten Abschnitte dieses Buches durchgeführte Gruppierung des Stoffes giebt es schlechterdings keine Erklärung. Er ist für die Quinta, also für eine neue Klasse berechnet; warum soll man da nicht mit Karl dem Grofsen beginnen und mit Kaiser Sigismund endigen, statt den umgekehrten Weg zu gehen? Einen Zusammenhang mit dem Lehrstoff des ersten Abschnittes giebt es ja doch nicht; denn hier wird deutsche Geschichte behandelt, und dieser Abschnitt beginnt, abgesehen von einem ganz kurzen, gezwungenen Übergange, nicht etwa mit der

Regierung Sigismunds, sondern mit dem Interregnum. Er zerfällt in die folgenden sechs Teile: 1. Aus der Zeit der Könige und Kaiser aus verschiedenen Häusern; 2. Aus der Zeit der Hohenstaufen; 3. Aus der Zeit der fränkischen oder salischen Kaiser; 4. Aus der Zeit der sächsischen Kaiser und Könige; 5. Aus der Zeit der Karolinger; 6. Bilder aus dem Kulturleben des Mittelalters. Durch diese Anordnung ist das Prinzip der rückwärts gehenden Darstellung in gewisser Weise gewahrt, doch nicht so wie im ersten Abschnitte; denn innerhalb eines jeden Teiles ist der Stoff wieder in vorwärts gehender Erzählung zusammengestellt. Daraus ergiebt sich nun, dafs man z. B. vom Interrregnum beginnend bis zum Ende Sigismunds vorschreitet, dann einen grofsen Sprung um drei Jahrhunderte bis auf Konrad III. zurückthun mufs, um nach einiger Zeit wieder beim Interregnum anzukommen. — Der Schüler wird hier ferner zum ersten Male in die ältere deutsche Geschichte eingeführt; kann man ihm da nicht zuerst eine erquicklichere Seite in der Entwicklung unseres Vaterlandes zeigen als das Interregnum?

Dieser Abschnitt führt die Gesamtbezeichnung „Lebensbilder“. Wenn die Zusammenstellung des Stoffes auch nicht durchweg dieser Bezeichnung entspricht, wenn das Ganze sich auch zu einer Art von zusammenhängender Darstellung gestaltet hat, so ist doch immerhin eine Auswahl getroffen und zwar meist eine zweckentsprechende. Otto II., Otto III., Heinrich II., Karl der Dicke sind überhaupt nicht erwähnt worden, andere Herrscher nur ganz obenhin, wie Adolf von Nassau, Heinrich VII., Wenzel, Heinrich VI., Konrad IV., Lothar. Die Schweizer Eidgenossen, Hus, die drei ersten Kreuzzüge, Heinrich der Löwe, Albrecht der Bär, Bonifatius finden an geeigneten Stellen ihren Raum, und die Bilder aus dem Kulturleben des Mittelalter führen in sehr ansprechender Darstellung manches über das Mönchswesen, das Rittertum und das Städtewesen vor. Auf die frühere Entwicklung der Mark Brandenburg und auf die früheren Hohenzollern ist gebührend Rücksicht genommen; das Zahlenmaterial ist sehr knapp bemessen. Doch fehlt es auch hier nicht daran, dafs infolge der z. T. rückwärts gehenden Darstellung plötzlich Begriffe und Beziehungen auftauchen, zu deren richtigem Verständnisse dem Schüler die Vorkenntnisse fehlen, ein Mangel, der nicht vorhanden zu sein brauchte, wenn die Darstellung von vornherein den regelrechten Gang eingeschlagen hätte.

Der dritte Abschnitt enthält in natürlichem Gange der Darstellung Bilder aus der neueren Geschichte der europäischen Reiche, und zwar unter gleichmäfsiger Berücksichtigung der aufserdeutschen Staaten Europas wie Deutschlands. Die Entdeckungen und Erfindungen, Luther und die Reformation, der Abfall der Niederlande, England unter Elisabeth, Frankreich unter Ludwig XIV., der dreifsigjährige Krieg, die Türkenkriege, Rufs-

land unter Peter dem Grofsen, Preufsens Emporkommen und die Zeit Friedrichs des Grofsen, Napoleons I. Zeitalter mit Deutschlands und Preufsens Erniedrigung und mit den Befreiungskriegen, eine Charakteristik des gegenwärtigen Zeitalters mit Rücksicht auf die Ausnutzung der Dampfkraft und der Elektrizität, der Niedergang der osmanischen Macht bis zum Berliner Kongrefs von 1878, die Einigung Italiens, die nationalen Einigungsversuche in Deutschland und die Begründung des deutschen Reiches — das alles findet hier seinen Raum. Eine Zeittafel schliefst auch diesen Abschnitt. Die getroffene Auswahl spricht sehr an, nicht minder die recht angemessene Schreibart; Zahlenmaterial ist in richtiger Zurückhaltung eingefügt. Einiges bleibt ja auch hier am Ende zu wünschen. Zuweilen wird man zu sehr an die eigentliche Bestimmung des Buches erinnert, so da, wo im Anschlusse an die Erfindung des Schiefspulvers (S. 116) ein kleiner Exkurs bis zu unserem heutigen Geschützwesen und über Lunten-, Rad- und Steinschlofs, über Bajonett- und Perkussionsgewehre bis zum Magazingewehr und zum rauchlosen Pulver angefügt wird. Die deutsche Geschichte ist vielleicht etwas zu sehr in den Hintergrund gedrängt, nicht einmal die Namen der deutschen Kaiser finden sich alle. Bei den Entdeckungen hätte doch auf die Magnetnadel hingewiesen werden können; das Zeitalter Ludwigs XIV. wäre an eine andere Stelle, unmittelbar vor dasjenige Peters des Grofsen zu stellen gewesen. Napoleons III. Bedeutung und die Rolle, welche Frankreich unter ihm spielt, tritt nirgends hervor; der Krimkrieg hätte unter eine andere Beleuchtung gebracht werden können, als nur unter die der niedergehenden osmanischen Macht. Der italienische Krieg von 1859 verschwindet gar zu sehr. Vor allem aber ist es verwunderlich, dafs Preufsens Machtentfaltung unter Wilhelm I., die Kriege von 1864, 1866, 1870-71 nur in zwei Zeilen (S. 170) angedeutet werden. Eine weitere Ausführung ist wohl mit Rücksicht darauf unterlassen worden, dafs im ersten Abschnitte des Buches von diesen Ereignissen die Rede ist, wie denn auch die Zeittafel mit dem Jahre 1861 (Königreich Italien) und mit einem Hinweise auf die Tabelle des ersten Abschnittes schliefst. Aber aus demselben Grunde hätte ja auch die Zeit Friedrichs des Grofsen und der Befreiungskriege hier weggelassen werden können, was doch nicht geschehen ist. Jeder Leser wird den Eindruck haben, dafs das Buch nicht den notwendigen Abschlufs erhalten hat, und nicht nur um der äufseren Vollständigkeit willen wäre eine eingehendere Darstellung der Begründung des deutschen Reiches notwendig gewesen. Diese Unterlassung ist auch mit Rücksicht darauf zu bedauern, dafs dieser Abschnitt wohl hier und dort als selbständiges Büchlein ohne den ersten Teil zur Anwendung hätte kommen können, was unter diesen Umständen nicht gut angeht.

Das ganze Buch ist als Lehr- und Lesebuch bezeichnet, und

in der Vorrede wird der zweite Teil dieser Bezeichnung dahin erklärt, dafs auch ältere Schüler und selbst Erwachsene das Buch nicht ungern und nicht ohne Gewinn lesen möchten. Die Verfasser bedienen sich recht häufig der Parenthesen, um in kürzester Form auf die verschiedensten Verhältnisse hinzuweisen, von denen sonst im Buche nicht die Rede ist. Ist der Leser noch so unerfahren, dafs er diese Andeutungen zu verstehen nicht im stande ist, so wird ihm das Lesebuch schon dadurch verleidet; ein älterer Schüler aber oder ein Erwachsener wird sich doch fast immer soviel Geschichtskenntnisse erworben haben, dafs es geradezu sonderbar wäre, wenn er zu seiner Erholung oder zur Vertiefung seines Wissens zu diesem Buche griffe.

Eberswalde. Fr. Boldt.

Otto Kallsen, Die deutschen Städte im Mittelalter. I. Teil: Gründung und Entwickelung der Städte nebst einem Nachwort: Die deutschen Ortsnamen. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses, 1891. X u. 710 S.

Wenn der Verfasser in der Vorrede sagt: „Jeder, der sich mit Städtegeschichte beschäftigt, weifs, wie umfangreich und oft wie schwierig die Arbeit ist“, so wird man ihm gern recht geben. Auf keinem Gebiete der Geschichtsforschung sind die Ergebnisse so wenig geklärt und die Gegensätze so wenig ausgeglichen wie auf diesem, und viele meinen, dafs die Zeit für eine zusammenfassende Darstellung der Geschichte der deutschen Städte noch fern sei. Indessen bei dem Streben der jetzigen Zeit, das Studium der vaterländischen Geschichte auf den Schulen mehr und mehr in den Vordergrund zu rücken, kann es nur mit Freuden begrüfst werden, wenn dieses interessante Gebiet den weiteren Kreisen der Gebildeten in einer geschickten Darstellung zugänglich gemacht wird. Dafs die Forschung noch nicht in allen Punkten zu endgültigen Ergebnissen gelangt ist, ist kein hinreichender Grund, einen solchen Versuch für verfrüht zu halten. Freilich, die Arbeit ist eine sehr schwierige und setzt eine ganz besonders geeignete Kraft voraus. Nur ein genauer Kenner der Geschichte der mittelalterlichen Städte dürfte befähigt erscheinen, die Aufgabe befriedigend zu lösen.

Der Verf. will sein Werk zunächst nur als einen Versuch angesehen wissen. Er hat den Stoff in 6 Kapitel eingeteilt: 1) Unsere ältesten Städte. 2) Die Städte aus der Zeit der Merowinger und Karolinger. 3) Die Städte aus der Sachsenzeit. 4) Die Städte zur Zeit der Salier. 5) Die Hohenstaufenzeit. 6) Die deutschen Städte im Ausgange des Mittelalters. — Schon die beiden Wörtchen „aus“ und „zur“ zeigen, dafs dieser Einteilung die Einheit fehlt. Das erstere deutet auf die „Entstehung“, das letztere auf die „Entwickelung“ der Städte. Nun ist aber klar, dafs ebensowohl nach der Sachsenzeit von neu entstandenen

Städten, wie vor der Salierzeit von der Entwickelung der Städte geredet werden mufs. Dieser Zwiespalt in der Disposition hat dem Werke geschadet. Der Verf. sieht sich genötigt, jede Stadt gleich bei ihrem ersten Vorkommen durch alle Jahrhunderte hindurch bis an das Ende des Mittelalters dem Leser vorzuführen. So begleiten wir S. 18—21 Augsburg von der alten Augusta Vindelicorum durch das ganze Mittelalter hindurch: wir lernen die h. Afra kennen, hören von der Augustburg unter Karl d. Gr., vom Bischof Ulrich unter Otto I., von der Treue der Stadt gegen die Hohenstaufen, von den inneren Kämpfen im 13. Jahrhundert, von der Entstehung der städtischen Freiheit und vielen einzelnen interessanten Vorfällen und scheiden von der Stadt mit dem sterbenden Maximilian mit den Worten: „So behüt' dich Gott, du liebes Augsburg!“ Wenn der Leser aber meint, dafs Augsburg nun abgethan sei, so irrt er sich; wir treffen es noch wiederholt und im 6. Kapitel sogar noch recht ausführlich. In derselben Weise verfährt der Verf. auch mit den andern Städten. Das führt natürlich zu Wiederholungen, macht den Leser oft wirr und ermüdet entsetzlich. Dazu ist das ganze Verfahren doch wenig wissenschaftlich.

Ein zweiter Punkt, durch welchen die Lektüre des Werkes erschwert wird, besonders für alle diejenigen, welche daraus zum ersten Mal über deutsche Städte sich unterrichten wollen, ist der Umstand, dafs der Verf. es vermieden hat, zu Anfang des Werkes in einem allgemeinen Teil den Begriff „Stadt“ zu entwickeln und an seinen verschiedenen Erscheinungsformen zu erklären. Erst S. 72 und 232 kommt er, und zwar mehr gelegentlich, auf diesen Punkt. Nun sind aber „römische Stadt“, „mittelalterliche Stadt“ und „Stadt im neuzeitlichen Sinne“ weit verschiedene Dinge, und eine Stadt zur Zeit der Merowinger ist von einer Stadt zur Hohenstaufenzeit ihrem Wesen nach viel mehr verschieden als heute ein Dorf von einer Stadt. Ähnlich verfährt der Verf. auch mit anderen Ausdrücken, die, wie „Zünfte“ (S. 20), „Geschlechter“ (S. 21), „Reichsfreiheit“ (S. 22), „Schultheifs“ (S. 23), „Ministerialen“ (S. 29), „Reichsstadt“ (S. 38), „Freistadt“ (S. 38), „Landstadt“ (S. 38) u. s. w. gleich bei ihrem ersten Auftreten wie alte Bekannte unbeanstandet passieren. Erklärungen folgen bisweilen, meist aber erst im 4. Kap. Bis dahin schleppt sich der Leser mit den unverstandenen Wörtern von Seite zu Seite. So geht ihm von vornherein das rechte Licht über das Wesen der mittelalterlichen Städte nicht auf, und durch die oftmaligen Wiederholungen geraten ihm auch die Vorstellungen von der besonderen Entwickelung der einzelnen Städte in arge Verwirrung. Dazu kommt noch, dafs der Verf. die deutsche Reichsgeschichte in einem Umfange in den Rahmen des Werkes mit hineingezogen hat, der das Mafs des Erlaubten entschieden übersteigt. Gewifs hat der Verf. recht, wenn er in der Vorrede sagt: „Fast überall

ist dem Beschreiber Gelegenheit gegeben, einen Seitenblick auf die Entwickelung des Reiches zu thun", aber wenn er im 2. Kapitel 25 Seiten (64—89) der Entwickelung der fränkischen Verfassung, der Mission und den Sachsenkriegen Karls d. Gr. widmet, wenn er im 4. Kapitel 23 Seiten (208—231) von den Reichsverhältnissen unter den Saliern redet und zwar fast ohne jeden Seitenblick auf die Städte, so erscheint das doch zu weit gegangen. Man darf behaupten, dafs das Werk um ein Drittel kürzer sein könnte, wenn alle derartigen Partieen auf das gebührende Mafs beschränkt worden wären. Der Verf., der über eine reiche und erstaunliche Menge des Stoffes verfügt, hat sich augenscheinlich der erdrückenden Masse desselben nicht entziehen können. Jeder interessante Moment unserer so reichen Geschichte des Mittelalters, mag er auch wenig oder gar keine Beziehung zum Thema haben, nimmt den Verf. so völlig gefangen, dafs er sich ihm mit Behagen hingiebt. Der weltgeschichtliche Kampf zwischen Heinrich IV. und Gregor VII., die glänzende Zeit Barbarossas, die Sage vom Kyffhäuser, kurz, alle jenen ergreifenden Partieen der deutschen Geschichte, die Gelegenheit zu schwungvollem Pathos und zu glänzenden Perioden bieten, sind mit grofser Breite behandelt. Nicht weniger schlimm ist es, dafs in den Partieen, die wirklich und oft in recht ansprechender Weise von der Geschichte der Städte handeln, eine Masse unnötigen, bisweilen anmutigen, meistens aber recht lästigen Beiwerks den klaren Gedanken überwuchert und das Verständnis erschwert, wenn nicht ganz unmöglich macht. Man lese Folgendes über die Zunftbewegung in Frankfurt a. M. S. 118: „Immer drohender stieg die Gefahr, dafs die freie Stadt unter die Abhängigkeit des Hanauischen Dynasten käme. Da wandte sie der umsichtige Siegfried, nach seinem Hause in Frankfurt ‚zum Paradies' genannt, ein Hesse von Geburt, von dem alten Geschlechte der Imhof zu Marburg und mit einer Tochter des alten, hochverdienten Schöffen Jakob Knoblauch verheiratet, persönlich dem Kaiser befreundet, der in dessen neuerbautem Hause zu Frankfurt zu wohnen pflegte und ihn seinen lieben Wirt nannte. Derselbe Kaiser . . . übertrug dem Erzbischof Gerlach von Mainz die Schlichtung der Unruhen". — An einer anderen Stelle liest man (S. 55) von Cöln: „Die fünf Ritterzünfte hatten, wie alle Ämter, eigene Insiegel: die Zunft Eisenmarkt einen bärtigen Kopf mit Mütze, Schwarzhaus ein Brustbild mit Eichenkranz, Windel (nach einem alten Cölner Geschlechte benannt) die Mutter Gottes mit dem Christuskind, aufserdem einen Bischof mit dem Stabe und darüber drei Kronen, Himmelreich, Sonne und Mond unter einer Krone, Ahren einen Adler mit ausgebreiteten Flügeln, darüber die drei Kronen."

Leider steht auch der Ausdruck und Stil nicht immer auf der Höhe sprachlicher Darstellung. Vor allem fehlt auch hier Einheitlichkeit und Geschlossenheit. Neben Partieen von hohem

poetischen Schwunge gehen andere von grofser Einförmigkeit und Trivialität her, und nicht selten finden sich Inkorrektheiten. Nachschleppende Relativsätze und Appositionen sind häufig. Einige auffallende Proben mögen hier folgen:

S. 3: „die Hofstätte umgab ein Zaun und ward durch besondere Merkmale von andern unterschieden."

S. 45: „Im J. 38 führte Agrippa die germanischen Ubier (nach Grimm die Rhein- oder Wasserbewohner von apa, aha = Wasser), von den Sueven bedrängt, auf ihre Bitten nach dem linken Rheinufer hinüber."

S. 53: „Die Ministerialen, im Hof- und Heerdienst des Herrn, dem Erzbischof Treue gegen Jedermann zu bewahren verpflichtet, als Dienstleute von den freien Vasallen unterschieden, im 13. Jahrh. mit den niederen Lehnsleuten zusammen die Ritter des Erzstifts." (Prädikat?)

S. 132: „Die Trostbrücke . . . hatte ihren Namen von einem auf der Brücke aufgestellten Kruzifix, zu dem die zum Tode Verurteilten geführt wurden, um ihnen auf ihrem letzten Gange Trost einzusprechen."

S. 143: „Die Geschichte des . . . Klosters hat die berühmteste Nonne desselben, Hroswitha, die Weitrufende, beschrieben und auch in dem Lobgedicht auf Otto I. das Geschlecht des Dichters verherrlicht."

S. 289: „Und diese . . . . Kaufleute liebten ihre Vaterstadt, die sie mit prächtigen öffentlichen und privaten Gebäuden schmückten, deren Kirchen sie mit zahllosen Stiftungen ausstatteten, und die stets Hand und Herz offen hatten, wenn es galt, die Armut zu unterstützen."

S. 414 lesen wir über die Entdeckung der Silbergruben des Erzgebirges: „Entweder war es ein Kärrner aus Goslar, der auf dem Wege nach Böhmen unweit der jetzigen Bergstadt auf holpriger Strafse eine blinkende Erzstufe fand, welche Harzer Bergleute als Silbererz erkannten und gelockt von der erhofften Beute liefsen sie sich im Gebirge nieder . . ."

S. 481: „. . . die letzten Jahrhunderte des Mittelalters . . . ., in welchen die gröfsten Fragen, die das Menschenherz bewegen, zu lösen versucht wurden."

Doch genug. Man könnte mit Leichtigkeit die Zahl der Beispiele vermehren.

Der Inhalt des Werkes befriedigt mehr. Freilich leidet die Klarheit und sachliche Korrektheit der Gedanken nicht selten unter der nachlässigen Form, und vieles erscheint nur deshalb schief oder nur zum Teil richtig. Wenig gelungen sind die allgemeinen Erörterungen S. 231—256. Der Leser kommt vor lauter Citaten nicht recht zur Besinnung. Schliefslich führt der

Verf. sogar die einzelnen Forscher gegen einander ins Feld. Wenn damit der Eindruck der Wissenschaftlichkeit hervorgerufen werden soll, so hält Ref. das für wenig angebracht. Die Leser, für welche das Buch berechnet zu sein scheint, erwarten eine klare, abgerundete Darstellung, nicht den wirren Streit der Meinungen, in welchem sie sich doch nicht zurecht finden. Ist es aber mit der Wissenschaftlichkeit Ernst, dann vermifst man doch sehr die Benutzung der neusten Arbeiten auf diesem Gebiete, wie die von v. Below, W. Schröder, Köhne, K. Lamprecht, R. Schröder, Aloys Schulte, R. Sohm und anderen. Aber, wie gesagt, Ref. würde es auch dann als keinen Gewinn für das Werk betrachten, wenn der Kampf zwischen den verschiedenen Ansichten bis in seine letzten Phasen verfolgt worden wäre. — Einzelne Verstöfse sind seltener. S. 403 steht Vislicenus statt Vicelinus, wohl nur aus Versehn, ebenso S. 482 Samosch statt Szamosch. Wenn der Verf. S. 180 den Kaiser Heinrich II. einen beschränkt frommen Mann nennt, so dürfte er schwerlich allgemeine Zustimmung finden.

S. 483 liest man: „Anderthalb Meilen vom eisernen Thor liegt am Fufse des südlichen Hochgebirges ein armseliges rumänisches Dorf Varhely in den weitläufigen Trümmern der ehemaligen Königsstadt Sarmizegethusa." Wie viele werden wohl die Stelle richtig auffassen? Unter dem eisernen Thor wird jeder die bekannte Felsenenge bei Neu-Orsowa verstehen, zumal sieben Zeilen vorher von dieser genau gesprochen wird; bei dem Fufs des südlichen Hochgebirges denkt man an den Südfufs der transsylvanischen Alpen, und das rumänische Dorf ist offenbar ein Dorf in Rumänien. Das wäre nahezu alles falsch. Das hier gemeinte eiserne Thor ist der weniger bekannte Pafs dieses Namens zwischen dem oberen Temesthal und dem kleinen Strelaflufs, der nach Norden zur Maros geht. Varhely ist kein rumänisches, sondern ein siebenbürgisches Dorf mit rumänischer Bevölkerung, wie ja überhaupt die Rumänier oder besser Walachen den gröfsten Teil der Bewohner Siebenbürgens ausmachen; dasselbe liegt weder am Süd- noch am Nordfufs, sondern in einem nördlichen Querthal der transsylvanischen Alpen. Ref. ist begierig zu erfahren, wie der Verf. diese Stelle gemeint hat.

Mit diesem Beispiele möge dieser Punkt abgeschlossen sein. Es zeigt, wie sehr sachliche und sprachliche Ungenauigkeiten in einander verpflochten sind.

Und nun genug des Bemängelns. Wo Schatten ist, mufs auch Licht sein. In der That enthält das Werk viel des Schönen und Interessanten. Fast zu reichlich ist das Gebotene, und wenig entgeht dem belesenen Verfasser. Dazu weht durch das Ganze ein wohlthuender Hauch hoher, patriotischer Begeisterung, und nicht selten fliefst die Rede in ergreifenden Rhythmen einer edlen, poetischen Sprache dahin. So ist es denn vor allem ein

Gefühl des lebhaften Bedauerns gewesen, mit dem Ref. das Buch aus der Hand gelegt hat, des Bedauerns darüber, dafs der Verf. das Werk nicht hat ausreifen lassen. Gerade über diesen Stoff wäre unsern Schülerbibliotheken ein tüchtiges Werk sehr willkommen gewesen. Wie es jetzt vorliegt, kann dasselbe zur Anschaffung für dieselben nicht empfohlen werden. Hoffentlich erfolgt eine baldige Neubearbeitung. — Der Verf. hat noch einen zweiten Band in Aussicht gestellt, der eine Schilderung des städtischen Lebens und Treibens im Mittelalter bringen soll. Da dieses Gebiet nicht nur bei weitem weniger Schwierigkeiten bietet als das im ersten Bande behandelte, sondern auch dem Verf. reichlich Gelegenheit giebt, sich von seiner starken Seite zu zeigen, so darf man diesem Teile mit einer gewissen Hoffnung entgegen sehen.

Dem vorliegenden Werke ist ein Nachwort über die deutschen Ortsnamen angehängt. Wenn der Verf. dasselbe etwa als einen notwendigen Teil des Hauptwerkes angesehen wissen will — er spricht sich darüber nicht aus —, so kann Ref. nicht umhin, es als völlig überflüssig zu erklären; denn der Verf. hat sich in dem Hauptwerke keine Gelegenheit entgehen lassen, wo nur ein Ortsname auf dem Plan erschien, denselben etymologisch gründlich abzuschlachten. Er hat nicht nur überall die heute am meisten beglaubigte Erklärung gegeben, sondern oft auch ältere Deutungen, mögen sie jetzt wertlos sein, mit herangezogen und nicht selten mit einem gewissen Behagen bei der Sache verweilt. Bei der Erklärung der slavischen Ortsnamen ist er sogar in einen allgemeinen Exkurs über die Namenbildung in den ehemals slavischen Gegenden eingegangen. Somit ist ein Bedürfnis für dieses Nachwort nicht vorhanden. Dasselbe teilt übrigens alle Schwächen des Hauptwerkes. Es ist zu hoffen, dafs es bei einer neuen Auflage verschwindet.

Freienwalde a. O. E. Herrmann.

---

1) F. Divič, Die sieben Rechnungsoperationen mit allgemeinen Zahlen. Auf Grundlage der Anschauung und unter Anwendung verallgemeinerter Definitionen nach einheitlichem Plane dargestellt. Wien und Leipzig, A. Pichlers Witwe u. Sohn, 1891. 165 S.

Der Verf. des vorliegenden Buches hat es sich zur Aufgabe gemacht, die sieben Rechnungsoperationen für allgemeine Zahlen so darzustellen und zu entwickeln, dafs sie nicht nur bei ihrer Anwendung auf absolute ganze Zahlen einen Sinn haben, sondern bei allen Zahlarten verständlich sind und spätere, scheinbar willkürliche, in der That aber notwenige Festsetzungen vollkommen gegenstandslos machen. Um seinen Zweck zu erreichen, braucht

er natürlich von Anfang an sehr allgemeine Definitionen: so nennt er alles, was aus Teilen derselben Art besteht, eine Gröfse, so dafs jede Gröfse, sowie auch jede Zusammenstellung mehrerer Gröfsen eine Sammlung bestimmter Teile ist; jeder Sammlung kommt dann eine Zahl zu, die angiebt, aus wie vielen Teilen dieselbe besteht, und umgekehrt jeder Zahl eine Sammlung, die aus den durch die Zahl bestimmten Teilen besteht. Das Rechnen bezweckt dann die Zahlen gegebener oder in bestimmter Weise entstandener Sammlungen zu bestimmen, sowie die gegenseitigen Beziehnngen der Werte dieser Zahlen aufzufinden.

Entsprechend diesen allgemein gehaltenen Definitionen giebt der Verf. auch die Erklärung der einzelnen Species, die er durchaus unabhängig von einander behandelt. So erklärt er z. B.: „Die Zahl a mit der Zahl b multiplizieren heifst, die Zahl jener Sammlung (z. B. durch Zählen) bestimmen, welche entstände, wenn in der Sammlung der Zahl a anstatt eines jeden Teiles eine Sammlung von b eben solchen Teilen gesetzt würde“ und „die Zahl a durch die Zahl b dividieren heifst, die Zahl jener Sammlung (z. B. durch Zählen) bestimmen, welche entstände, wenn in der Sammlung der Zahl a anstatt einer jeden Sammlung von b Teilen ein ebensolcher Teil gesetzt würde.“ Auf solche Erklärungen gestützt gelingt es dem Verf., die für die Rechnung mit ganz allgemeinen algebraischen Zahlen notwendigen Sätze ohne willkürliche Annahmen herzuleiten und anzuwenden. Dafs dadurch die streng wissenschaftliche Behandlung erleichtert wird, ist keine Frage, es will mir aber zuweilen scheinen, als ob dies auf Kosten der Klarheit geschieht. Dasselbe gilt auch von der Erklärung der irrationalen Zahl und von der Behandlung der Potenzen, Wurzeln und Logarithmen. Diesen drei letzten Species läfst er die Betrachtung des Ausdrucks $\left(1+\frac{x}{n}\right)^n$ vorangehen und zeigt dann, dafs für $n=\infty$ $\left(1+\frac{x}{n}\right)^n = a$ gesetzt werden kann. Indem er nun erklärt: „Die Zahl a mit der Zahl b potenzieren heifst, die Zahl jener Sammlung bestimmen, welche entstände, wenn statt eines jeden der Einheitsanwüchse, durch welche die Sammlung der Zahl a in natürlicher Weise entstanden ist, das b-fache eines solchen wieder als Einheitsanwuchs gesetzt würde“, gelingt es ihm dadurch, dafs er die Basis der Potenz a^b als $\left(1+\frac{x}{n}\right)^n$ für $n=\infty$ setzt, die Potenzsätze als ganz allgemein gültig nachzuweisen Ähnlich sind auch die Wurzeln und Logarithmen behandelt.

Hervorheben möchte ich noch, dafs sich die zahlreichen in Worten aufgestellten Regeln durch Vollständigkeit auszeichnen;

der Verf. zeigt hier recht deutlich, dafs es doch möglich ist, eine Regel genau aufzustellen, ohne grade viel Worte zu machen.

2) H. Räther, Theorie und Praxis des Rechenunterrichts. Im Anschlufs an das Übungsbuch für mündliches und schriftliches Rechnen von H. Räther und P. Wohl bearbeitet. Zweiter Teil: Die Zahlreihe 1 bis 1 000 000 und die mehrfach benannten Zahlen. Breslau, E. Morgenstern, 1891. 200 S. 2 M.

Das günstige Urteil, das ich von dem in dieser Ztschr. 1891 S. 751 ff. angezeigten ersten Teile gewonnen habe, läfst sich durchaus auch auf den zweiten ausdehnen. In dem bis 1 000 000 erweiterten Zahlenkreise, dem auch Decimalbrüche, gemeine Brüche und mehrfach benannte Zahlen angeschlossen sind, hat der Verf. noch mehr Gelegenheit gehabt, neuere Methoden mit Geschick zu behandeln und darzustellen. Wertvoll erscheint mir dabei die Besprechung der von verschiedenen Rechenlehrern empfohlenen Methoden, was den Verf. aber durchaus nicht hindert, seine eigenen Wege zu gehen. Überall tritt uns eine sehr genaue, teils durch Erfahrung im Unterricht, teils durch eingehendes Studium der neusten Litteratur dieses Unterrichtsgegenstandes gewonnene Kenntnis entgegen. Hervorheben möchte ich namentlich die Behandlung unseres Zahlensystems, über das er Klarheit bei Lehrern und Schülern erreicht wissen will, da nur so volles Verständnis der Operationen zu gewinnen sei; dafs dazu auch die Darstellung von Zahlen mit anderer Grundzahl als 10 gehört, hat er richtig erkannt. Bemerkenswert ist auch eine eingehende Untersuchung über den Begriff „Decimalbruch“, über den man selten etwas wirklich Zutreffendes findet; er kommt dabei zu dem Schlufs, den auch ich hier und an anderen Orten aufgestellt habe, dafs $^5/_{10}$ ein gemeiner Bruch, 0,5 aber ein Decimalbruch sei. Demgemäfs wird er hoffentlich auch das Rechnen mit ihnen in dem folgenden Teile entwickeln. Dafs aber der Unterricht im Rechnen mit Decimalbrüchen besser der Rechnung mit mehrfach benannten Zahlen vorangeht als folgt, ist eine Meinung des Verf.s, der ich nicht beistimmen kann. Die letztere Rechnung sollte meiner Ansicht nach jene vorbereiten: auf Schulen, wo Decimalbrüche zum Pensum gehören, ist es ja schliefslich gleichgültig; wozu aber Schulen, die ihre Schüler weniger weit führen, mit Decimalbrüchen belasten, wo es ohne sie sehr gut geht? Die Stellung des Multiplikators vor dem Multiplikandus hat der Verf. auch in diesem Teile beibehalten; warum er ihn aber dann bei der Ausführung der Multiplikation unter den Multiplikandus stellt, ist nicht ersichtlich, er müfste doch über ihm stehen.

Berlin. A. Kallius.

---

1) **Abbildungen zur deutschen Flora H. Karstens etc.** Herausgegeben von R. Friedländer u. Sohn. Berlin 1891. Ohne Seitenzahlen. 709 Species mit zahlreichen Analysen und Erklärung derselben, 3 M, geb. 3,80 M.

Die deutsche Flora des Herrn Prof. Karsten, aus welcher das vorliegende Werk nur die Abbildungen enthält, ist ein Buch, in welchem eine Fülle wissenswerter Thatsachen in einer ganz unglaublich ungeschickten und unübersichtlichen Art zusammengepfercht sind. Lassen wir die Stellung des Verfassers betreffs zahlreicher Fragen besonders über niedere Pflanzen hier bei Seite und ebenso die speziell für Pharmaceuten bezeichneten Angaben über die Bestandteile der wichtigeren Arzneipflanzen, so bleiben noch immer neun Zehntel des ganzen Buches als reine „deutsche Flora“ übrig, also als derjenige Teil des Werkes, der die Lehrer auf den Kathedern deutscher Schulen sehr nahe angeht. Es ist nun hinlänglich bekannt, dafs auch dieser Teil einfach darum unbrauchbar für die praktische Verwendung ist, weil der Verf. jeder einigermafsen übersichtlichen Anordnung des Inhaltes aus dem Wege gegangen ist. Wenn man trotzdem das Buch (der Ref. spricht hier aus eigenster Erfahrung) für den Unterricht zu verwenden versucht hat, so geschah dies wegen der zahlreichen brillanten Illustrationen, welche für den Lehrer in hohem Grade brauchbar sind. Die ca. 700 dargestellten Pflanzen sind zum überwiegend gröfseren Teile eben diejenigen Arten, welche in ganz Mitteleuropa den Grundstock des botanischen Anschauungsmaterials ausmachen; sie sind ohne Ausnahme vortrefflich gezeichnet und durch eine Holzschnitttechnik, die ganz auf der Höhe moderner Anforderungen steht, wiedergegeben. Die Einzelheiten sind bei der Fülle des Gegebenen oft etwas klein, aber stets scharf und plastisch in der Zeichnung. Dieser vorzüglichste Teil der „deutschen Flora Karstens“ liegt nun in einem kleinen Quartband (Oktavformat wäre praktischer gewesen!) uns vor. Die neueren Bestimmungen verlangen, wie bekannt, von Sexta an Übungen im schematischen Zeichnen wichtiger Teile der durchzunehmenden Pflanzen; in wieweit diese Forderung schon auf den untersten Stufen durchführbar ist resp. praktischen Wert hat, das wird in einiger Zeit der Versuch lehren, sicher ist, dafs aus freier Hand zu zeichnen nicht jedermanns also auch nicht jedes Lehrers Sache ist. Das Zeichnen nach guten Vorlagen geht schon eher, und somit hilft diese Zusammenstellung wirklich guter Detailzeichnungen einem Bedürfnis ab, welches sich unfehlbar einstellen wird, sobald es an die Ausführung der erwähnten Bestimmung geht. — Das Buch enthält aufser den europäischen Pflanzen eine geringe Anzahl tropischer, da aber von diesen wieder ein erheblicher Bruchteil Kulturpflanzen der tropischen Gebiete, also auch unserer Kolonieen sind, so ist dies eher als Vorzug zu erwähnen. Die Anzahl derjenigen

Arten, die einzig und allein den Apotheker angehen, ist sehr klein. — Die Diagramme sind in vielen Fällen sehr winzig, und zu tadeln wäre, dafs der Verf. in manchen Fällen bei der diagrammatischen Darstellung der Ovarien aus der Rolle gefallen ist, indem er auf rein schematisch gehaltene Darstellung von Kelch, Krone und Staubblättern plötzlich ein sehr realistisch gezeichnetes Ovarium folgen läfst. Der praktische Schaden dieser Inkonsequenz ist indessen nicht gar so grofs, da jeder Lehrer, der dieses Buch benutzt, den Fehler sofort herausfinden und in seiner eignen Wandtafelzeichnung verbessern wird. — Abgesehen von Schnizleins Analysen zu den Familien d. Gew. Europas haben wir kein Buch, welches diese Fülle (durch alle Klassen bis Tertia) verwendbaren Materials dem Lehrer böte; jenes Werk ist aber ein Folioband, und Karstens deutsche Flora ein äufserst massiver Band in Lexikon-Oktav. So wenig Bücher und so wenig auffällige auf das Katheder zu bringen als möglich, ist aber ein uralter pädagogischer Satz. Schliefslich sei erwähnt, dafs die Abbildungen gut genug sind, um überhaupt als Vorlage zu dienen und dafs Lehrer, welche Zeit und Lust und etwas Talent haben, in ganz kurzer Zeit sich mit Hülfe dieser Zeichnungen so weit fördern können, um auf dem Katheder mit nur ein paar Strichen und in ein paar Sekunden die Skizze zu entwerfen, welche die Schüler zeichnen sollen. — Was dieses letzte Moment in pädagogischer Hinsicht zu sagen hat, bedarf wohl keiner weiteren Ausführung.

2) F. O. Pilling, Lehrgang des botanischen Unterrichts auf der untersten Stufe. Gera, Hofmann, 1892. VII u. 132 S. und 71 in den Text gedruckten Abbildungen.

3) Müller und Pilling, Deutsche Schulflora. I. Teil mit 48 Chromotafeln mit Analysen. Gera, Hofmann, 1891. 4,20 M.

Beide Bücher gehören zu einander, da das zweite nur die notwendige Illustration des ersteren bildet. Um mit dem Illustrationsbuch zu beginnen, so sei gern lobend anerkannt, dafs die beiden hieran Beteiligten, d. h. der Verleger wie der Künstler, ihr Möglichstes gethan haben, um gute Abbildungen (in einzelnen Fällen recht wohl gelungene) zu einem Preise herzustellen, der nicht hoch zu nennen ist, wennschon er die allgemeine Einführung des Buches auf den meisten Schulen wohl ausschliefsen und es auf die besser gestellte Minderheit beschränken dürfte. Die Tafeln sind übrigens wohl z. T. bereits in Thomés Flora publiziert. Die Auswahl der für die unterste Stufe dargestellten Arten ist unzweifelhaft gut getroffen. Mit dem von Pilling dazu geschriebenen Textbuch können wir uns weniger befreunden. Die dreifache Aufgabe, welche der Verf. seinem Vorwort nach sich gestellt hat, ist, erstlich eine genaue und übersichtliche Beschreibung der (48) Pflanzen zu geben; zweitens in die Morpho-

logie und Systematik einzuführen, und drittens „angehenden Lehrern und Lehrerinnen den Lehrstoff für den ersten Unterricht „zurecht zu machen“ (sic!). „Nicht jeder Lehrer und jede Lehrerin beherrschen das Material in solcher Weise, dafs ihnen in jeder Stunde der notwendige und zweckmäfsige Lehrstoff in rechter Zubereitung (sic!) zur Verfügung stände.“ Mit dem „Zurechtmachen“ und der „Zubereitung“ des botanischen Pensums für die unterste Stufe wird denn auch begonnen mit besonderer Berücksichtigung, dafs den Lehrern und Lehrerinnen eben der notwendige Lehrstoff nicht stets zur Verfügung steht. — Es folgen nun die einzelnen Besprechungen, bei welchen der morphologische und physiologische Teil den meisten Platz einnimmt. Dagegen liefse sich nun nichts einwenden, wenn nicht der Verf. gleich von vornherein einen solchen Apparat von morphologischen Begriffen und technischen Ausdrücken in Anwendung brächte, dafs damit die Schwierigkeiten für die Schüler einer Sexta ganz unüberwindlich werden. Die Unterschiede zwischen Grundachse und Oberachse, diejenigen zwischen Niederblättern, Laubblättern und Hochblättern, die Blütenformel; ferner Sätze wie „Die Laubblätter besorgen die Umsetzung der anorganischen Nahrungsstoffe in organische Pflanzenstoffe“: das alles soll einem Sextaner oder einem kleinen Mädchen in der vierten Klasse beigebracht werden, und zwar beim Schneeglöckchen, also in den ersten Unterrichtsstunden! Es geht in dieser Art weiter durch das ganze Buch hindurch; auf eine Besprechung der wichtigeren Merkmale folgt eine Anzahl Repetitionsfragen mit (für den Lehrer) darunter gedruckten Antworten, immer aber mit dem ganzen irgendwie anbringbaren morphologischen Apparat. Auch diese Praxis hat ihr Bedenkliches. Lehrer, welche den Gegenstand beherrschen, brauchen diese „Zubereitung“ nicht, und solche Lehrer, die sich mit den häufigsten Pflanzen ganz Mitteleuropas nicht auskennen, gehören nicht in den botanischen Unterricht; werden sie dazu kommandiert, so liegt die Gefahr nahe, dafs sie von dem „zurecht gemachten“ Pensum einen ausgiebigen Gebrauch machen und dafs der Unterricht in der Botanik in das ödeste Frage- und Antwortspiel ausartet, welches sich denken läfst. Nicht läugnen läfst sich, dafs ein vollendeteres Buch zum Eindrillen der morphologischen Grundbegriffe kaum je geschrieben ist. Wir verwahren uns hier gegen die Annahme, dafs wir dem Buche Fleifs und ein klares Durchdenken des Stoffes absprächen; aber wir bestreiten die Möglichkeit, allen diesen Lehrstoff einem Schüler beizubringen, der eben den ersten botanischen Unterricht erhält, und wir thun dies um so lieber, weil der Ausdruck der (mindestens in Preufsen) geltenden Verfügung den Begriff „Grundbegriffe“ sehr viel enger fafst, als dies hier geschehen ist; dieser Vorwurf trifft den Inhalt des Buches. Wir fechten auch ferner die Form an, weil diese Behandlung des Unterrichts zu einem starren Schematismus

werden kann und überall da werden mufs, wo nicht ganz normale Verhältnisse herrschen. Anfechtbar sind aber ferner die monströsen, deutschen Wortbildungen „freikronblättrige Blattkeimer“, „verwachsenkronblättrig“ u. a. m. Hat denn der Verf. so wenig Sprachgefühl, dafs er eine im Griechischen erlaubte Wortbildung ohne weiteres ins Deutsche überträgt? Diese Sprachreinigung! Kein Mensch wird in der Unterhaltung und im Unterricht da ein Fremdwort brauchen, wo ein gutes deutsches Wor zur Hand ist, aber die Wissenschaft befindet sich zur Zeit ganz wohl bei ihrem internationalen Rotwälsch und hat nicht die mindeste Neigung, es zu Ehren einer Richtung aufzugeben, die für den Augenblick in Deutschland allerdings herrscht und die Zeit ausnutzt, um reichliche Beispiele zur Geschichte der Sprachverirrung zu liefern. Und wenn der Verf. deutsch sprechen will, warum übersetzt er „sympetal“ nicht mit „einblättrig“, und „eleutheropetal“ nicht mit „mehrblättrig“ oder „freiblättrig“? Soll etwa in maiorem gloriam der Morphologie auch unsre schöne Sprache mifshandelt werden und zwar schon auf der „untersten Stufe“? Sind Worte wie die oben angeführten etwa deutsch? Nun fällt es uns nicht ein, bereits Sextanern Worte wie „eleutheropetal“, „sympetal“ und ähnliche beizubringen, sondern wir wählen eine allgemein fafsliche Umschreibung in reinem vaterländischen Deutsch und vor allen Dingen, wir lassen derartige Fragen auf der untersten Stufe so lange als möglich bei Seite. Diese Weisheit kommt früh genug, wenn die allerelementarsten Begriffe glücklich festgerammt sind, und wenn es so weit ist, dann vertragen die Schüler ganz gut ein paar Fremdwörter. Darüber geht aber — mindestens bei dem durchschnittlichen Material, welches dem Ref. seit Jahren zur Verfügung steht — ein erheblicher Teil des ersten Sommersemesters hin. Die in Preufsen demnächst geltenden Verfügungen fassen das erste Pensum viel enger und verlangen nur das Mögliche. Der Ref. hat die aufserordentlich eingehende Besprechung der abgehandelten Pflanzen gern anerkannt und wiederholt dies hier ausdrücklich, aber er wiederholt zugleich, dafs ein Buch wie das vorliegende nach Form und Inhalt auch nur für die Vorbereitung minder gut unterrichteter Lehrer — denn nur für diese soll es ja geschrieben sein — für den Unterricht die schwersten Bedenken erregen mufs.

Grofs-Lichterfelde. F. Kränzlin.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Über altklassische Schüleraufführungen.

Aus Anlafs der Einweihung des neuen Gymnasialgebäudes zu Schneeberg (Sachsen) wurde am 29. Oktober 1891 das Plautinische Lustspiel Mostellaria durch Schüler der Anstalt, meist Oberprimaner, zur Aufführung gebracht; als eine Vorübung hierzu waren etwa ein Jahr vorher die Captivi zur Darstellung gelangt.

Sind heutzutage, wo der Wert altklassischer Bildung so vielfach bestritten wird, derartige Aufführungen antiker Dramen überhaupt zeitgemäfs? Ich bin der Ansicht, dafs zu einer Zeit, wo besonders darauf gedrungen wird, dafs dem Schüler der Geist, das Leben des Altertums nahe gebracht werde, wo es jedem Gymnasium am Herzen liegen mufs, in seinen Zöglingen — allen Zeitungsartikeln zum Trotz — Begeisterung und Liebe zu den klassischen Studien zu wecken, solche Unternehmungen in hohem Grade zweckmäfsig und wünschenswert sind. Dieselben wirken auch noch in einer anderen Hinsicht zu Gunsten der Gymnasien: es pflegen derartige Aufführungen meist vor einem Publikum stattzufinden, welches aus den verschiedensten Gesellschaftskreisen gemischt ist; sicher aber verläfst jedermann, wenn die Darstellung eine gelungene gewesen ist, den Saal in freundlicher Stimmung gegen die humanistische Bildung, — und das ist in der jetzigen Zeit ein nicht zu unterschätzender Erfolg.

Es kann demnach den Kollegen nicht genug empfohlen werden, auf dieses Bildungsmittel, welches zugleich für alle Beteiligten eine Quelle des schönsten Vergnügens ist, noch mehr als bisher ihr Augenmerk zu richten; in den kleineren Städten sind aus naheliegenden Gründen solche Anregungen für Geist und Geschmack ganz besonders wertvoll. Daher glaubt der Verf., in dessen Händen bei den beiden an der Spitze genannten Aufführungen die Regie gelegen hat, im Interesse der Gesamtheit zu handeln, wenn er die Erfahrungen, die er gemacht, und seine Ansichten über einschlagende Fragen zur Kenntnis der beteiligten Kreise bringt.

Vorausgeschickt sei, dafs es sich in meinen Augen nur um Aufführungen in der Ursprache handeln kann: bei einer Darstellung etwa der Antigone nach der Donnerschen Übersetzung begiebt man sich eines wichtigen Bildungsmittels und des Hauptreizes, und warum soll man dann nicht lieber ein für Schüler geeignetes Drama eines deutschen Dichters — ich nenne nur Laubes Karlsschüler — wählen!

Die meisten Kollegen dürften sich wohl zunächst mehr für griechische

Tragödien als für römische Komödien erwärmen: über den höheren inneren Wert der ersteren und über den Bühneneffekt der meisten Stücke kann ja kein Zweifel sein. Andererseits sei aber darauf hingewiesen, dafs das antike Leben gerade durch die Komödie den Schülern besonders verständlich gemacht wird: wie instruktiv sind — um nur Captivi und Mostellaria ins Auge zu fassen — Persönlichkeiten wie der Parasit Ergasilus, der Wucherer Misargyrides, der verbummelte Callidamates, der abergläubische Theopropides mit seiner Krämerseele, die idealgesinnte Buhlerin Philematium, die kupplerische Scapha, ebenso die verschiedenen Gattungen von Sklaven, der gewissenlose, schlaue Tranio, der biedere Grumio, der devote Phaniscus, der böse Stalagmus, der aufopfernde Tyndarus! Kriegsgefangenschaft, Toilettenkünste, Trinkgelage, Hauskauf, Bauart des antiken Hauses u. a. m. werden den jugendlichen Schauspielern und Zuschauern lebendig vorgeführt.

Es erscheint nicht unangebracht, an dieser Stelle eine Zusammenstellung derjenigen Tragödien zu bieten, zu denen die erforderliche Musik existiert: Erbprinz von Meiningen: Perser, Bakchen; Mendelssohn: Oedipus Coloneus, Antigone; Bellermann: Aiax, Oedipus rex, Oedipus Coloneus, Antigone; Classen: Oedipus rex; F. Schultz, Philoktetes (nicht gedruckt, die Noten vom Komponisten, Direktor des Charlottenburger Gymnasiums, zu erbitten); Taubert: Medea; Schulz: Hippolyt. Ist dies auch eine recht ansehnliche Auswahl von Trauerspielen[1]), so wird doch in manchen Fällen entweder die Neigung des mit der Regie betrauten Lehrers oder ein äufserer Grund (z. B. Fehlen eines genügend starken Männerchors, insbesondere tüchtiger Tenöre) dazu führen, dafs man auf eine Tragödien-Aufführung verzichten möchte. Und da ist es denn sehr erfreulich, dafs nicht nur zu zwei Komödien des Aristophanes Kompositionen von Commer vorhanden sind — über deren Erfolg dem Verfasser allerdings nichts bekannt ist —, sondern auch die römische Komödie sich bei mehreren Gelegenheiten als lebensfähig erwiesen hat. Was die von mir geleiteten Aufführungen betrifft, so haben sich nicht nur die Schüler mit Lust und Liebe, mit wirklicher Begeisterung und oft staunenswerter Intelligenz ihren Aufgaben gewidmet, sondern es haben beide Stücke auch auf die Kollegen und auf das Publikum — das klassisch gebildete, wie das nicht klassisch gebildete: natürlich gelangten ausführliche gedruckte Inhaltsangaben zur Verteilung — den günstigsten Eindruck gemacht. Schwieriger freilich, wenigstens zeitraubender ist wohl die Einstudierung einer Komödie, da die Aktion eine viel lebendigere sein, die Stellung der Schauspieler viel öfter geändert werden mufs, da ferner Rede und Gegenrede viel häufiger wechseln, wodurch auch das Auswendiglernen erschwert wird. Ich habe zu jeder Komödie ca. 40 Proben von je 2—3 Stunden gebraucht, einschliefslich der Übersetzung des Stückes und etwaiger (1—2) Leseproben. Aber der Zeitaufwand der Schüler wird reichlich aufgewogen durch die Fülle dessen, was sie in der verschiedensten Hinsicht dabei lernen: und man kann unbedenklich den Hauptakteurs mehrere Wochen hindurch Präparationen und andere

---

[1]) In der Comédie française zu Paris wird Oedipe roi, komp. von Membré, oft aufgeführt; es werden aber nur einzelne Stellen der Chöre, arienartig komponiert, von Solisten vorgetragen.

Arbeiten erlassen; die Thätigkeit in den Proben fördert die Knaben sicher ebensosehr, wie die üblichen Hausarbeiten. Und ist auch die Thätigkeit des Regisseurs eine überaus mühevolle, ich denke doch nur mit inniger Freude an die Stunden zurück, wo ich mit einer Schar geistig geweckter Jünglinge in regem nicht amtlichen, sondern freundschaftlichen Verkehr stehen konnte, wo wir uns ohne den Zwang der Schule zur gemeinsamen Erfüllung einer idealen Aufgabe vereinigten.

Auf die Captivi fiel meine Wahl, nicht nur weil es eine der bekanntesten und besten und wohl die sittenreinste unter den Plautinischen Komödien ist, sondern auch aus dem äufsern Grunde, weil für dieses Stück (es war schon vorher in Chemnitz und Dresden-Neustadt aufgeführt worden) die entsprechende Musik existierte. Dieselbe rührt her von Dr. Paul Mirsch, früher Gymnasiallehrer in Bautzen, jetzt Redakteur der Hamburger Nachrichten, einem ebenso tüchtigen Philologen wie Musiker. Natürlich konnte es dem Komponisten nicht in den Sinn kommen, etwas der antiken Musik Entsprechendes bieten zu wollen, sondern er schreibt im Stile der komischen Oper, nach Befinden auch der Operette: das entzückende Klarinettensolo in der Ouverture soll aber wenigstens an die antike Flöte erinnern. Die Partitur bietet Ouverture, in deren Schlufs sich der Prolog einschiebt, Vorspiele zu jedem Akt, Schlufschor (caterva) und folgende Sologesänge: 195—239 Terzett und Duett (eine Serie reizender Walzer), 498 — 515, 768—787, 830—837, 909—921, 922—927 (letztere Stelle im grofsen Stile). Die wertvolle Komposition trägt ganz wesentlich dazu bei, sowohl den Darstellern ihre Aufgabe zu erleichtern, indem die oft in komplizierten Versmafsen geschriebenen Cantica nicht gesprochen zu werden brauchen, als auch das Ganze dem modernen Menschen näher zu bringen; der schönen Zwischenaktsmusik ist es ferner zu danken, dafs das Stück ohne Pausen und ohne den Vorhang zu schliefsen gespielt und so eine Störung der Illusion vermieden werden kann.

Nach der Aufführung der Captivi erbot sich Herr Dr. Mirsch in liebenswürdigster und uneigennützigster Weise, noch eine zweite Plautinische Komödie — zunächst zur Aufführung bei unserem Weihefest — mit der entsprechenden Musik auszustatten. Da er mir die Wahl freistellte, entschied ich mich nach reiflicher Erwägung für die Mostellaria. Das Stück bietet eine sehr gut angelegte, äufserst spafshafte und effektvolle Lustspielhandlung und trefflich durchgeführte Charaktere; von Anstöfsigem ist es durch einige Striche mit Leichtigkeit zu säubern, und das Auftreten der beiden Meretrices ist deshalb unbedenklich, weil die eine nur wenig und zwar ganz Unverfängliches zu sprechen hat, die andere als sehr treffliches Mädchen erscheint. Freilich mufs mehrfach ziemlich stark mit dem Rotstift gearbeitet werden, um zu breit ausgesponnene Scenen zu verkürzen oder um einige infolge von Lücken unverständliche Stellen auszumerzen; andere Lücken habe ich durch die von Ritschl (Textausgabe, Bonn 1852) hinzugedichteten trefflichen Verse ergänzt. Ferner ist die letzte Scene (1122 ff.) des Lustspiels auffällig lahm; dem habe ich einigermafsen dadurch abgeholfen, dafs ich nach ‚Dispudet' (1166) eine Pause eintreten liefs: Callidamates winkt dem in banger Erwartung seitwärts stehenden Philolaches, dieser stürzt herbei und wird vom Vater mit offenen Armen empfangen. An das stumme Spiel schliefst sich nun sehr trefflich Tranios freches: ‚Si istam

das veniam, quid me fiet nunc iam?'; im weiteren Verlauf der Schlufsscene liefs ich dann noch die Worte des Callidamates (1168. 1169. 1176) durch Philolaches sprechen, und so gestaltete sich auch das Ende recht gefällig. Schliefslich erschien mir das Auftreten eines Cantor am Ende undurchführbar und eine Caterva wünschenswert; es entstand infolgedessen folgendes Machwerk:

Spéctatores, fábula haec est ácta Mostellária.
Fílius suó si clam paréntem animo fecít volup,
Néc novum nec mírum fecit néc secus quam alií solent;
Ac si servus fílium erilem ut éximat metú, patrem
Lúdificatur vérsute, iste vénia certe dígnus est.
Núnc si voltis, déprecari, húic servo ne vápulet,
Rémur impetrári posse, plaúsum si clarúm datis.

Die Komposition von Mirsch entspricht in ihrer Anlage (Ouverture, Vorspiele zum 2.—5. Akt, Schlufschor) ganz der zu den Captivi (auch sind Teile der letzteren für die Mostellaria wieder zur Verwendung gekommen) und ist von allen Kennern aufrichtig bewundert worden. Der 2. Akt (nach der Ritschlschen Bezeichnung 85 — 430 gerechnet) wird nach V. 347 durch ein Orchesterstück unterbrochen, welches die Trinkscene aufs wirksamste illustriert und begleitet und welches in drastischer Weise zwei bekannte Motive verwendet: „Wir hatten gebauet etc.", d. h. das Blumenhaus der Liebe auf den Trümmern des väterlichen Vermögens, und „Was kommt dort von der Höh?", d. h. der Herr Papa, dessen Ankunft ja Tranio gleich darauf meldet. Als Sologesänge sind komponiert 120—128 (mit vorausgehendem Melodram 117—119), 313—319, 348—362, 431—437, 858—875.

Der Verf. hat mit seinem kurzen Aufsatz einen doppelten Zweck verfolgt: einmal wollte er im allgemeinen den hohen pädagogischen Wert klassischer Schüleraufführungen betonen, andererseits wünschte er in weiteren Kreisen bekannt zu geben, dafs zwei der besten römischen Komödien durch die dankenswerte Aufopferung des Herrn Dr. Mirsch bühnenfertig gemacht sind. Sicher wird manches Gymnasium für diesen Hinweis dankbar sein und sich die Gunst der Verhältnisse zu Nutze machen. Herr Dr. Mirsch wird gewifs jeder Anstalt seine Partituren und Stimmen auf Ansuchen mit der gleichen Liebenswürdigkeit, wie unserer Schule, überlassen. Auch erklärt sich der Verfasser zur Verleihung seines Regiebuchs für die Mostellaria bereit und würde auch sonst seine bescheidenen Erfahrungen jedermann gern zur Verfügung stellen.

Noch sei bemerkt, dafs in den nächsten Monaten eine Übersetzung der Mostellaria des Plautus aus der Feder des Unterzeichneten in „Reclams Universalbibliothek" erscheint. Dieselbe bezweckt einerseits, das effektvolle Lustspiel überhaupt einem weiteren Leserkreise zugänglich zu machen, andererseits soll insbesondere dafür gesorgt werden, dafs, wenn das durch die Musik von Mirsch bühnenfertig gemachte „Hausgespenst" vielleicht auf der oder jener Gymnasial- (oder Studenten-) Bühne erscheint, für das Laienpublikum eine geniefsbare Übersetzung existiert: das Fehlen einer solchen ist bei der hiesigen Aufführung schmerzlichst empfunden worden.

Schneeberg in Sachsen. Paul Vogel.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1) Verhandlungen der einundvierzigsten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in München vom 20. bis 23. Mai 1891. Leipzig, B. G. Teubner, 1892. X u. 354 S. gr. 4. 12 M.

2) Hermeneumata Pseudodositheana. Edidit G. Goetz. Accedunt hermeneumata medicobotanica vetustiora. (Corpus glossariorum Latinorum, vol III.) Leipzig, B. G. Teubner, 1892. XXXVI u. 659 S. gr. 8. 22 M.

3) J. Lattmann und H. D Müller, Kurzgefafste lateinische Grammatik. Ausgabe B. Siebente Auflage, besorgt von H. Lattmann. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1892. VIII u. 256 S. 2,30 M., geb. 2.80 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1881 S. 615 ff. Die siebente Auflage, neben welcher die sechste fortbestehen bleibt, sucht den Bestimmungen der neuen Lehrpläne durch Beschränkung des in dem Lehrbuche gegebenen Stoffes gerecht zu werden.

4) H. Koch, Quaestionum de proverbiis apud Aeschylum, Sophoclem, Euripidem caput alterum. Progr. Bartenstein 1892. 27 S. 4.

5) K. Koch, Platos Gorgias als Schullektüre. Progr. Braunschweig 1892. 22 S. 4.

6) E. Weifsenborn, Aufgaben zum Übersetzen ins Griechische im Anschlufs an die Lektüre. Zweite Ausgabe. B. G. Teubner. 1892. Heft 1: im Anschlufs an die Lektüre der Obertertia behufs Einübung der unregelmäfsigen Verba und Wiederholung der gesamten Formenlehre. VIII u. 169 S. 1,60M Hinzu gefügt ist ein alphabetisches Wörterverzeichnis (auch separat zu haben). Heft 2: im Anschlufs an Xenophons Hellenika für die Untersekunda der Gymnasien behufs Einübung der Kasuslehre. VII u. 282 S. 1,50 M. Heft 3: im Anschlufs an Herodots Geschichte Buch 6—9, Xenophons Memorabilien, Platon, Demosthenes und Thukydides für die oberen Klassen der Gymnasien. XII u. 217 S. 1,80 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1886 S. 449 ff. 729 ff.

7) Seyffert- v. Bamberg, Hauptregeln der griechischen Syntax. 22. Auflage. Berlin, J. Springer, 1892. X u. 81 S. 0,80 M.

8) Seyffert- v. Bamberg, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische. 2. Teil: Beispiele zur Syntax und zusammenhängende Übungsstücke. 11. Auflage. Berlin, J. Springer, 1892. X u. 238 S. 2 M.

9) J. Lattmann, Grundzüge der deutschen Grammatik nebst Regeln der Interpunktion, der Rechtschreibung und einem Wörterverzeichnis. Siebente Auflage. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1892. IV u. 108 S. 1 M, geb. 1,30 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1887 S. 675 f.

10) J. Sandeau, Madeleine. Mit Anmerkungen etc. herausgegeben von C. Th. Lion. 9. Auflage. Dresden, G. Kühtmann, 1892. 104 S. und Wörterbuch 57 S. geb. 1 M.

11) E. Souvestre, Le chevalier de Lorraine. Herausgegeben von G. Erzgraeber. Dresden, G. Kühtmann, 1892., 80 S. und Anmerkungen für den Lehrer 17 S. 0,60 M, geb. 0,80 M.

12) C. Tanera, Die Kriege Friedrichs des Grofsen. 1. Teil: Erster und zweiter schlesischer Krieg. VII u. 232 S. 2 M, cart. 2,50 M. 2. Teil: Der siebenjährige Krieg. 239 S. 2 M, cart. 2,50 M. München, C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung (O. Beck), 1892.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Der neue Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an den höheren Schulen Preufsens.

Die neuen Lehrpläne sind etwas schnell gekommen. Die meisten Lehrer an den höheren Lehranstalten Preufsens sind überrascht, manche unangenehm überrascht worden. Denn man trennt sich ungern von alten, liebgewordenen Ordnungen, wenn man sie auch vielleicht nicht selbst gemacht oder sie nicht durch eigene sorgfältige Prüfung und Vergleichung mit anderen als die besten erkannt, sondern sie nur aus Gewohnheit, dem Herkommen gemäfs eingehalten hat. Und die bisherigen Lehrpläne schrieben ja für sämtliche Schulen nur die letzten Ziele vor. Die Verteilung des Lehrstoffs auf die einzelnen Stufen blieb den einzelnen Lehranstalten überlassen. Infolge dessen hatte man nur in manchen Fächern hier und da gemeinsame Vorschriften innerhalb derselben Provinz, und nur für ganz wenige Fächer, wie für Mathematik, für Geschichte und zum Teil für die Lektüre der alten Schriftsteller, hatte sich teils infolge einer gewissen gemeinsamen, mehr akademischen als pädagogischen Anschauung der Dinge, teils durch das in den verschiedenen Graden der Schwierigkeit liegende Gesetz mehr auf dem Wege der Nachahmung als des eigenen Nachdenkens eine gleiche Ordnung für fast alle oder doch für die meisten Schulen der Monarchie herausgestellt. Man glaubte sich auch nach den Vorgängen auf der Berliner Schulkonferenz dieser Freiheit noch weiter erfreuen zu dürfen, ja in noch höherem Grade als bisher. Und so stand man denn einigermafsen betroffen vor den neuen Bestimmungen.

Aber so wertvoll auch für ein wirklich ernstes Streben nach Auffindung des verhältnismäfsig besten Lehrplans jene Freiheit der Bewegung war, welche die Erprobung der verschiedensten Wege gestattete und den Austausch verschiedener Erfahrungen ermöglichte, so darf doch auch nicht verkannt werden, welche Vorteile bei dem häufigen Wechsel der Schulen, dem gerade die Schüler der höheren Lehranstalten in unserer bewegten Zeit zu einem grofsen Teile ausgesetzt sind, eine einheitliche Ordnung des Lehrplans für sämtliche Schulen der Monarchie bietet. Und es mufs andererseits zugestanden werden, dafs das Streben nach Auffindung

eines möglichst rationellen, die Einheit des Gedankenkreises und damit die Charakterbildung wirklich fördernden Lehrplans bisher keineswegs schon ein so allgemein verbreitetes war. Man liefs sich meist vom Herkommen leiten, und — „ein jeglicher sahe auf seinen Weg“. Von Harmonie bei der Aufstellung der Lehrpläne, was doch erste Forderung sein mufs, war in den Lehrerkollegien meist wenig zu spüren. Auf sein Fach zu halten, das war die Losung, nicht, wie Lessing fordert, den Schüler „von einer Scienz in die andere schauen zu lassen“ und dementsprechend die Lehrpläne einzurichten. Man darf daher im Gegenteil hoffen, dafs die neuen Lehrpläne teils unmittelbar, wenn sie feste und gute Grundsätze erkennen lassen, teils eben durch den Widerspruch, den sie zunächst herausfordern, einer planmäfsigen, die Charakterbildung fördernden Gestaltung des Unterrichts besser dienen werden als das bisherige Gehenlassen. Denn ehe man einen empfundenen Widerspruch oder ein aufgestiegenes Bedenken äufsert, besinnt man sich, versenkt man sich in den Geist der neuen Ordnung, prüft man und prüft man noch einmal und noch einmal das eigene alte und das vorgeschriebene neue Verfahren, geht endlich wohl der ganzen Lehrplanfrage tiefer auf den Grund, um womöglich zu einer rationellen Lehrplantheorie zu kommen; und wenn dann noch Bedenken übrig bleiben und diese mit guten Gründen vorgebracht werden, so wird sich die preufsische Unterrichtsverwaltung, des sind wir vertrauensvoll gewifs, ihnen nicht verschliefsen. Ja, wir dürfen wohl aus der Bemerkung, mit welcher die neuen Lehrpläne den Lehrkörpern zum ersten Male zugesandt wurden, dafs „die zugefertigten Lehraufgaben nur als Anhaltspunkte für die Beratungen dienen sollten, und dafs somit Abweichungen im einzelnen nach Mafsgabe der individuellen Unterrichtsbedürfnisse nicht ausgeschlossen seien, und zwar um so weniger, als auch im Ministerium eine Modifikation dieser Lehraufgaben inbezug auf untergeordnete Punkte noch vorbehalten werden müsse“, den Schlufs ziehen, dafs die Äufserungen solcher wohlbegründeten Bedenken der höchsten Unterrichtsbehörde nicht unwillkommen sind. Und mag im allgemeinen und für viele der Zeitpunkt darum noch etwas verfrüht erscheinen, mit solchen Bedenken schon jetzt hervorzutreten, so wird es doch einem, der an einer ganzen Reihe von Anstalten in drei verschiedenen Provinzen unterrichtet und seit Jahren der Lehrplanfrage seine besondere Aufmerksamkeit zugewandt, auch auf allen Stufen von Sexta bis Prima das Zweckdienlichste in mancherlei Versuchen praktisch zu erproben versucht hat, gestattet sein, zur Verständigung über die neuen Aufgaben, besonders in dem von ihm in erster Linie vertretenen Religionsunterricht, einiges zu sagen und über diejenigen Aufgaben, bezüglich deren er bereits unzweideutige Erfahrungen gemacht hat, auch das eine oder andere Bedenken zu äufsern.

Wer die neuen Lehrpläne mit ihren Erläuterungen aufmerksam gelesen hat, dem wird es nicht entgangen sein, dafs vor allem drei Grundsätze in ihnen mit aller Entschiedenheit vertreten sind: 1) der der Beschränkung des Stoffes auf das Notwendige, wahrhaft Bildende, 2) der Grundsatz der Konzentration oder der Fühlung, welche sowohl zwischen den verschiedenen Unterrichtsfächern als auch zwischen den einzelnen Zweigen desselben Unterrichtsfaches gesucht werden soll, und endlich 3) der hygienische einer gewissenhafteren Pflege der leiblichen Gesundheit und Entwickelung. Besonders den ersten und zweiten Grundsatz, die ja beide dem dritten dienen, kann man auf jeder Seite mehr als einmal hervorleuchten sehen. Auch die weiter für einen rationellen Lehrplan unumgänglichen Regeln, vom Leichteren zum Schwereren und vom Näheren zum Ferneren fortzuschreiten, sind klar erkenntlich. Das ist eine gesunde Grundlage, die von jedem, dem es ernstlich um einen erziehenden Unterricht zu thun ist, anerkannt werden wird. Und an diese Grundlage wird man sich halten müssen, wenn man die Bestimmung wie die Verteilung der neuen Lehraufgaben verstehen und ihnen gerecht werden will; an ihnen werden sich auch alle etwaigen Bedenken und Wünsche messen müssen.

Der zuletzt aufgeführte Grundsatz, vom Näheren zum Ferneren fortzuschreiten, hat infolge kaiserlicher Anregung auch in den Lehraufgaben für Geschichte Anwendung gefunden, indem für Sexta Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte, von der Gegenwart rückwärts schreitend, vorgeschrieben sind. Da diese Ordnung an sich sehr wichtig und nicht ohne Bedeutung für den Religionsunterricht, und zwar gleich in seinem ersten Anfang ist, sollen ihr zuerst einige Worte gewidmet werden.

Es mufs zunächst anerkannt werden, dafs der im ersten Augenblick etwas verblüffende und doch in vieler Hinsicht so gesunde und echt pädagogische Gedanke, auch in dem Geschichtsunterricht von der Gegenwart auszugehen, nicht nur sehr mafsvoll, sondern auch sehr praktisch verwirklicht worden ist. Nicht die Einführung in die Zusammenhänge der Geschichte oder in die Entwickelung der Dinge soll von der Gegenwart zur Vergangenheit rückwärts schreiten — das könnte nur in zweierlei Weise einen Sinn haben, erstlich wenn damit gefordert sein sollte, dafs die Behandlung jedes, auch des entlegensten geschichtlichen Ereignisses in der Einleitung, in der sogenannten Analyse oder Vorbereitung nach Herbartscher Terminologie, behufs Erweckung des Interesses von der Beachtung der Spuren ausgehe, welche noch in der gegenwärtigen Welt auf jenes Ereignis zurückweisen, sodann, wenn es heifsen sollte, dafs am Schlufs, zur Übung, behufs Erzielung einer volleren Herrschaft über den Stoff und eines tieferen Verständnisses, die Gegenwart aus der Vergangenheit erklärt werden soll —, sondern es sollen nur in den

ersten einfachen Erzählungen aus der Geschichte dem Schüler zuerst diejenigen Personen und Thatsachen vorgeführt werden, welche ihm entweder durch ihre Wirkungen oder durch Berichte von Augenzeugen oder durch die patriotischen Feste nahetreten (wie ja auch im Religionsunterricht die allerersten geschichtlichen Thatsachen, in welche die unmündigen Kinder eingeweiht werden, jene inhaltvollsten und schwierigsten Höhe- und Endpunkte der Heilsgeschichte sind, welche dem Kinde durch die christlichen Feste am nächsten liegen, durch ihre grofsen Wirkungen sich ihm unmittelbar bemerklich machen), und dann sollen diejenigen Thatsachen folgen, aus welchen jene letzten herausgewachsen sind und zu denen sie unwillkürlich zurückführen. Kaiser Wilhelm II., die Feier des Sedantages und der Kaisergedenktage führen auf Friedrich III. und Wilhelm I. und den französischen, österreichischen und dänischen Krieg, Wilhelm I. auf Friedrich Wilhelm III. und die Befreiungskriege, diese auf Friedrich den Grofsen, dieser auf den Grofsen Kurfürsten und auf Kurfürst Friedrich I., und daneben etwa in der Provinz Sachsen Denkmäler und denkwürdige Stätten auf Otto I. oder Heinrich I. oder Friedrich Barbarossa und diese auf Karl den Grofsen, zu welchem man in anderen Landesteilen wieder direkt geführt wird. Und nicht ein förmlicher Geschichts*unterricht* soll auf dieser Stufe gegeben werden, sondern die Geschichtsstunde in Sexta und Quinta soll eine Erzählstunde sein.

Das ist gewifs die richtige Auffassung des Gedankens, ähnlich der Erbauungsstunde der Herbartianer. Nur wäre dringend zu wünschen, dafs, wie es nach den „methodischen Bemerkungen“ auch ursprünglich gedacht zu sein scheint, die grofse Aufgabe: „ausgehend von der Gegenwart und der Heimat den Kindern die Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte bis auf Karl den Grofsen (!) vorzuführen“, nicht blofs der Sexta zugewiesen, sondern auf Sexta und Quinta verteilt würde. Denn für die Erledigung dieser Aufgabe reicht *ein* Jahr mit *einer* wöchentlichen Stunde nimmermehr aus. Wer einmal den Versuch gemacht hat, in Sexta „die grofsen Heldengestalten der nächsten Vergangenheit, einen Kaiser Friedrich III. und Wilhelm I. mit ihren hervorragenden Paladinen dem *Herzen* und der *Phantasie* des Knaben nahe zu bringen, *seinen Gedankenkreis damit zu erfüllen*“ (!), ja wer auch nur einer Lektion, und wäre es eine Musterlektion, in diesem Fache beigewohnt hat, der wird's erfahren haben, wie weit man mit *einer* wöchentlichen Stunde kommt. „Begeisterung des Lehrers, schlichte aber *lebenswarme* Schilderung der Helden in freier Erzählung“ fordern die Lehrpläne in ausgezeichnetem Verständnis für das, was auf dieser Stufe notthut. Aber solche lebenswarmen Schilderungen entstehen nur durch Erzählung bezeichnender Einzelvorgänge, für welche naturgemäfs der Knabe ja auch das

gröfste Interesse hat, während ihn die saft- und kraftlosen Leitfäden, wie sie seit Einführung dieses Faches dem Unkraut vergleichbar in Masse aufgeschossen sind und noch aufschiefsen, kalt lassen und langweilen; und schon solche Erzählungen erfordern Zeit. Ferner, denke man sich das Erzählgeschäft so einfach man wolle, einige Fragen müssen doch über das Erzählte an den Schüler gerichtet werden, schon um sich über die richtige Auffassung zu vergewissern, auch wird man sich das Erzählte doch wenigstens einmal nacherzählen lassen und von Zeit zu Zeit die nötigen Repetitionen anstellen. Wer will sich anheischig machen, auch nur mit diesem einfachsten Betrieb in einem Jahre in einer wöchentlichen Stunde (d. i. im ganzen in 40 Stunden!) den unreifen Sextanern die Lebensbilder von Wilhelm II., Friedrich III., Wilhelm I., Friedrich Wilhelm III., Friedrich dem Grofsen, dem Grofsen Kurfürsten, Kurfürst Friedrich I., Luther, Friedrich Barbarossa, Heinrich I., Karl dem Grofsen (und je nach den Provinzen auch noch hier von Otto dem Grofsen, dort von Arminius, in Thüringen von den Thüringischen Landgrafen und Elisabeth, in anderen Landesteilen von anderen naheliegenden Gestalten) vorzuführen und „Geist und Herzen nahezubringen"? Wenn diese Aufgabe allein der Sexta zugewiesen bleibt, so ist zu besorgen, dafs sie entweder überhaupt nicht gelöst wird, oder dafs das Gegenteil von dem, was man wünscht, erreicht wird, nicht lebenswarme Darstellung, sondern öde Leitfadendürre, nicht Aneignung mit Herz und Gemüt, sondern schale Oberflächlichkeit, nicht Erwärmung, sondern Erkältung. Das letztere wäre schlimmer als die Versäumnis der Aufgabe überhaupt. Sollen die Kleinen warm werden für die vorgeführten Gestalten, so müssen sie mit einiger Gemächlichkeit bei ihnen verweilen können und dürfen nicht rastlos von einer zur anderen gehetzt werden. Solches Hasten erzeugt nichts als ruhelose Neugier und flatterhaften Sinn.[1])

Gebietet so schon die beschränkte Zeit Verteilung der grofsen Aufgabe auf zwei Klassen, Sexta und Quinta, so legt die Rücksicht auf den übrigen Unterricht dieser Klassen, besonders der Sexta, diese Forderung nicht minder dringend ans Herz. Man bedenke, dafs dieselben Schüler in Sexta noch in die ungemein inhaltreichen Geschichten des alten, in Quinta in die des neuen Testaments eingeführt werden. Das kindliche Gemüt besitzt eine

---

[1]) Aus demselben Grunde wird man zusammenhängende Erzählungen aus der vaterländischen Geschichte nicht in den vereinzelten Dosen von wöchentlich einer Unterrichtsstunde darbieten, eine Verzettelung, die wahrlich nicht warm machen kann, sondern man wird den tyrannischen Stundenmechanismus durchbrechen und zur gegebenen Zeit sämtliche deutsche und Geschichtsstunden demselben Zwecke widmen, wie z. B. vor dem Sedanfeste dem französischen Kriege, und sich begnügen, im ganzen das Verhältnis von 3 : 1 oder 2 : 1 festzuhalten.

erstaunliche Elastizität; es kann viel aufnehmen. Aber ist schon die Empfänglichkeit doch nicht grenzenlos, so ist es noch weniger die Kraft, das Aufgenommene zu bewältigen; noch beschränkter die, es sich zum dauernden Besitz zu machen, und noch einmal beschränkter die, es mit Liebe und Treue zu umfassen, zu hegen, zu pflegen. Dafs das letztere zuerst und vor allem mit den grofsen Gestalten der biblischen Geschichte geschehe, dafs die Kleinen nicht nur von ihnen erzählt bekommen, sondern eine Zeit lang bei jeder verweilen, erst mit den Patriarchen, dann mit einem Moses, Josua, Gideon, Samuel, Saul, David, Salomo, in Quinta mit Christo und seinen Jüngern leben, sich in sie einleben, mit ihnen gewissermafsen umgehen, das ist und mufs sein die erste Forderung.[1]) Das ist aber ein ungemein reicher Stoff und schon der einfache Grundsatz, nicht zu überbürden, den die neuen Lehrpläne mit so erfreulicher Entschiedenheit vertreten, fordert gebieterisch, ihm keine allzugrofse Zahl neuer Heldengestalten und geschichtlicher Thatsachen zur Seite zu stellen. Und die noch zugegeben werden, die müssen in einem offenbaren Bedürfnis so zu sagen ihr Recht nachweisen können.

Das trifft nun bei den Lebensbildern aus der vaterländischen Geschichte, besonders bei den grofsen Heldengestalten der nächsten Vergangenheit, allerdings zu. Die Heimatskunde, von der aller Unterricht ausgehen mufs, legt in Denkmälern und denkwürdigen Stätten diese Gestalten nahe, das öffentliche Leben, für welches dem Sextaner und Quintaner allmählich immer mehr die Augen aufgehen, sowie besonders das Schulleben mit seinen patriotischen Festen und Gedenkfeiern drängt den Lehrer, der seine Schüler nicht nur unterrichtet, sondern mit ihnen lebt, dazu, von den Männern, den Thaten und göttlichen Schickungen zu erzählen, die das Vaterland grofs gemacht haben. Und darin liegt der hochzuschätzende Fortschritt der neuen Lehrpläne, dafs sie nicht nur überhaupt festgestellt haben, was denn eigentlich in der einen Geschichtsstunde in Sexta, was in Quinta gelehrt werden soll, sondern dafs sie wenigstens in die Sexta Erzählungen aus der vaterländischen Geschichte legen. Aber mit Rücksicht auf den reichen geschichtlichen Stoff, welchen der Religionsunterricht schon dem Knaben zuführt, hätte man sich beschränken und der Sexta nur einen Teil der vaterländischen Geschichtsbilder, nur die allernächstliegenden, zuweisen, die übrigen der Quinta vorbehalten sollen.

Auf keiner späteren Stufe wird dem Schüler wieder ein solches Übermafs von geschichtlichem Stoff zugemutet wie in Sexta und Quinta, wo noch dazu alles neu ist. Wer davon einen lebendigen

---

[1]) Vergl. F. Zange, „Wie ich den Katechismusunterricht mit dem in der biblischen Geschichte verbinde“. Zeitschr. f. d. ev. Religionsunterricht I S. 185 ff.

Eindruck bekommen will, der nehme das verbreitetste deutsche Lesebuch von Paulsiek und Muff für Quinta in seiner neuesten Auflage zur Hand. Es ist ein dickes Buch von 396 Seiten geworden, und welch eine Fülle, welch eine Mannigfaltigkeit des Stoffes! Aufser Märchen, Fabeln, Naturbildern, geographischen Bildern, 23 Seiten deutsche Sagen von Gudrun, Schwanritter, Wittukind, Gero, Winkelried, Tell, Merseburg u. s. w. und dazu nun auf 112 Seiten die griechischen Sagen von Kadmus, Daedalus, Tantalus, Pelops, Herakles, Argonauten, Theseus, dem trojanischen Kriege (!), die Odysseussage in ihrer ganzen Ausdehnung, Aeneas, die römischen Könige, Coriolan, Eroberung Roms durch die Gallier, dazu ferner auf 56 Seiten Solon, Krösus, Themistokles, Sokrates, Alexander der Grofse (!), Hannibal und Scipio (!), Besiegung des Quintilius Varus, Bonifacius, Heinrich I., Luther, Kurfürst Friedrich I., Preufsens Erniedrigung, Strafgericht in Rufsland, Schlacht bei Leipzig, der französische Krieg. Das alles und noch 74 Seiten Gedichte ebenso bunten Inhalts soll der arme Quintaner in einem Jahre durchleben, und dazu noch die neutestamentlichen Geschichten!

Die Verteilung der vaterländischen Geschichtsbilder auf beide Klassen empfiehlt sich aber um so mehr, als der jetzt der Quinta zugeteilte Erzählstoff jener Forderung, ein Bedürfnis zu sein, nicht entspricht. Denn so berechtigt die Erzählungen aus der vaterländischen Geschichte neben den biblischen sind, so wenig sind es die aus der römischen und griechischen Sage und Geschichte, die den Knaben in eine ganz fernliegende, fremde und fremdartige Welt einführen. Sie erzeugen einen ganz neuen Interessenkreis und spalten so das Interesse des Knaben. Und wo man die Geschichtsstunden in Sexta bisher schon zu diesen Erzählungen aus der alten Welt verwendete, da haben es die Religionslehrer sehr gespürt, wie das Interesse an den biblischen Geschichten durch die gleichzeitigen Erzählungen aus der griechischen Sage geschwächt wurde. Aber gröfser noch ist der Schade, der durch solche Überhäufung mit fremdem Stoff und durch solche Teilung des Interesses dauernd in der Seele des Zöglings angerichtet wird. Das Gemüt wird auseinander gezogen, zerstreut, es fehlt ein Mittelpunkt, in dem es ruhte, oder um den es sich im Gleichgewicht bewegte. Es hat keine Zeit, mit dem einen Hauptgegenstand im Innersten zu verwachsen. Es entsteht vielmehr eine Sucht, immer Neues zu hören, und dem entsprechend eine Geringschätzung des Vernommenen, welche nichts anderes als Untreue im kleinen ist. Und dieser wird die Treulosigkeit im grofsen folgen, ein flatterhafter, schwankender, nirgends ruhender, nichts zäh festhaltender Sinn, das Gegenteil von Charakter, zu dem in der Schule eben durch konzentrierenden Unterricht mit der Grund gelegt werden soll.

Nur der auch in anderer Hinsicht beklagenswerte Umstand, dafs schon in den unteren Klassen, wo die Konzentration des

Unterrichts von der allergröfsten Wichtigkeit ist, der Ordinarius in der Regel nicht auch der Religionslehrer seiner Klasse ist, erklärt es, dafs der Schaden, den eine Geschichtsstunde neben der biblischen Geschichtsstunde bei solcher Ausnutzung anrichten kann, so wenig bemerkt und die Warnung selbst eines so angesehenen Geschichtslehrers wie Direktor O. Jaeger in Köln vor dieser Geschichtsstunde so wenig beachtet wurde. Sehr mit Recht hat Jaeger darauf hingewiesen, dafs es keine bessere Propädeutik des Geschichtsunterrichts gebe als den Unterricht in der biblischen Geschichte alten Testaments, der die meisten Typen des geschichtlichen Lebens in der einfachsten Gestalt und Entwickelung vorführe[1]), und gefordert, man solle sich deshalb an der heiligen Geschichte in den beiden unteren Klassen genügen lassen und erst in Quarta mit dem Geschichtsunterricht beginnen. Nur wenn die Geschichtsstunde in Sexta und Quinta blofs als eine Erzählstunde aufgefafst wird und nur wenn die Erzählungen in ihr auf die naheliegenden Hauptgestalten der vaterländischen Geschichte beschränkt werden, für welche das Interesse schon vorhanden ist oder durch das Schulleben erweckt wird, kann diese Geschichtsstunde gutgeheifsen werden.

In bezug auf die Sagen und die sagenhafte Vorgeschichte der Griechen und Römer sollte man sich an gymnasialen Anstalten mit dem begnügen, was der lateinische Unterricht gelegentlich bietet. Das hat zugleich den Vorteil, dafs der Schüler in diese fremde Welt, deren fremdklingende Namen ihm schon Schwierigkeiten machen, allmählicher eingeführt wird, als es bei einer flott fortschreitenden Erzählung in der Geschichtsstunde geschieht. Natürlich habe ich dabei nicht solche Übungsbücher im Auge, welche den Sextaner und Quintaner schon mit einer erdrückenden Menge vereinzelter Thatsachen aus dem Gesamtbereich der griechischen und römischen Geschichte überschütten und zerstreuen, sondern solche, welche sich auf zusammenhängende Erzählungen aus der sagenhaften Vorgeschichte der Griechen und Römer beschränken. Was dann in diesem Unterricht infolge notgedrungenen langen Verweilens sich gelegentlich, unabsichtlich und mühelos wie von selbst festgesetzt hat, das kann in Quarta als Einleitung zum eigentlichen Geschichtsunterricht zusammengefafst werden, ohne lange aufzuhalten.

Wir erlangen so den grofsen Vorteil, dafs die Schüler auf den drei Hauptgebieten alles Unterrichts, Natur, Geschichte und Religion, erst einigermafsen heimisch werden in der heimatlichen Welt, ehe sie in ausgedehnterem Mafse behufs tieferen Einlebens auf einen fremden Naturboden, zu fremden Völkern,

---

[1]) Vergl. O. Jaeger, Bemerkungen zum Geschichtsunterricht und F. Zange, Lehrplan für den evang. Religionsunterricht (Progr. d. Realg. Erfurt 1890 und 1891).

zu fremden Göttern geführt werden. Und dasjenige heimische Bildungselement, welches aus der Fremde gekommen ist, die Religion, macht dann naturgemäfs den Anfang damit, in die Fremde zu führen, aber in eine Fremde, die aus verschiedenen Gründen doch wieder keine oder doch nur eine halbe Fremde ist, erstens weil sie ganz aufgenommen und eingegangen ist in die heimatliche Welt, uns in Namen, Bildern, Liedern, Gebeten, Redensarten äufserlich und innerlich umfangend; zweitens weil die heilige Geschichte in ihren Anfängen wie in ihrem Fortgang durch ihre geradezu typische Einfachheit dem Verständnis des Kindes am nächsten liegt und es aus den einfachsten patriarchalischen Verhältnissen so allmählich zu den schwierigeren geschichtlichen Gestaltungen und Begriffen emporführt, wie kein anderer Ausschnitt aus der Menschengeschichte; drittens weil das Hauptabsehen dieses Unterrichtes auf die Pflege jenes ewigen Heimatsgefühls und Heimatsstrebens gerichtet ist, für welches das irdische Heimatsgefühl die Vorbereitung ist, in dem es seine tiefste, geheimnisvolle Wurzel hat.

Was nun den Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht selbst anlangt, so können für denselben kaum bessere Sondergrundsätze aufgestellt werden, als hier zu Grunde gelegt sind. Obenan steht der Hinweis (Lehrpläne S. 12), dafs in keinem Unterrichtszweig so sehr wie in diesem „die Grundbedingung für den Erfolg in der lebendigen Persönlichkeit des Lehrers und dessen innerer Erfüllung mit dem Gegenstande liegt“. Ist der Religionslehrer die rechte christliche Persönlichkeit, tief durch den Glauben in Jesu Christo eingewurzelt, im Leben sich erweisend als ein ächter Jünger Jesu, also dafs er mit Paulus sagen kann: „Ich lebe, doch nun nicht ich, sondern Christus in mir“, am Leben der Gemeinde und allen ihren Freuden und Leiden, Sorgen und Arbeiten in innerer und äufserer Mission, das Wort in seinem umfassendsten Sinne genommen, sich rege beteiligend und davon unwillkürlich im Unterricht und im Verkehr mit den Zöglingen zeugend, so kann der Erfolg nicht ausbleiben, der Unterrichtsgang laufe so oder so. „Aber,“ setzen sehr richtig die ‚methodischen Bemerkungen‘ hinzu, „auch wenn diese Grundbedingung vorhanden ist, darf es an der pädagogischen Einsicht nicht fehlen“; und diese bewährt sich nicht nur in der rechten Art des „Darstellens und Fragens entsprechend den verschiedenen Altersstufen“, sondern auch in der Ordnung des ganzen Unterrichts. Wie auch das reichstbegnadete Künstlertalent sich der Regeln der Schule nicht ungestraft entschlägt, so wird die geistgesalbteste Religionslehrer-Persönlichkeit immer noch gröfseres leisten, wenn sie gesunden pädagogischen Grundsätzen Rechnung trägt und denjenigen Gang einschlägt, welchen die Rücksicht auf die sich entwickelnde Kindesseele vorschreibt, als wenn sie sich dem Zufall überläfst.

Weiter fordern daher die methodischen Bemerkungen, entsprechend den allgemeinen Grundsätzen, dafs „der Gedächtnisstoff auf das Notwendigste beschränkt werden soll, damit die ethische Seite des Unterrichts um so mehr in den Vordergrund treten könne“; und auch im übrigen soll „alles ausgeschieden werden, was nicht von unmittelbarer Bedeutung für die religiös-kirchliche Bildung der Jugend ist, soll auf die lebendige Annahme und wirkliche Aneignung der Heilsthatsachen und der Christenpflichten der Nachdruck gelegt werden“. Und noch wichtiger ist die andere Forderung, welche auf den allgemeinen Grundsatz der Konzentration zurückgeht, dafs „alle Teile dieses Unterrichts in lebendige Beziehung gesetzt werden“ sollen. Denn wird dieser Forderung genügt, so wird auch jene erste von selbst erfüllt. Nur wo die Teile desselben Unterrichts, wie biblische Geschichte, Katechismus, Lied, Spruch, auseinandergerissen und selbständig für sich behandelt werden, stellt sich leicht jene Überbürdung mit Gedächtnisstoff ein. Wo sie dagegen organisch verbunden sind, wo von den Heilsthatsachen, wie sie in den biblischen Geschichten niedergelegt sind, ausgegangen und aus dem Katechismus und aus dem Spruch- und Liederschatz nicht mehr herangezogen wird, als sich ohne Künstelei an jene Thatsachen und ihre Erklärung anschliefst, da giebt es gar keinen toten Gedächtnisstoff, jeder Katechismussatz, jeder Spruch, jeder Liedvers wird einzeln erlebt und durch wiederholtes bekennendes Aufsagen im Unterrichte selbst eingeprägt, und schliefslich werden an geeigneter Stelle, wenn die meisten Teillehren eines Katechismushauptstücks so im einzelnen durch vielfaches Wiederholen im Unterricht zum sicheren Eigentum geworden sind, die Teile zusammengestellt, ergänzt und das Ganze als System überschaut.[1])

Freilich scheint diese organische Unterrichtsweise, die doch gegenwärtig sich bereits einer weiten Verbreitung erfreut, bei den einzelnen Festsetzungen des neuen Lehrplans nicht immer gleich lebendig vorgeschwebt zu haben. Sonst hätte nach Sexta neben den Geschichten des alten Testaments nicht aufser dem ersten Hauptstück mit Luthers Auslegung auch noch das ganze 2. und 3. Hauptstück gelegt werden können, wenn auch nur mit „einfacher Worterklärung“. Eben diese Forderung einer „einfachen Worterklärung“ wie auch das in Quarta geforderte einfache „Auswendiglernen des 4. und 5. Hauptstückes“ scheint noch eine Reminiscenz aus jener Unterrichtsweise zu sein, nach der man den Katechismus für sich behandelte, sich zunächst mit der notwendigsten Worterklärung begnügte und nur dafür sorgte, dafs einstweilen der Wortlaut sich fest einprägte, in der Hoffnung, dafs das Verständnis später

[1]) Vergl. F. Zange, Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht und Wie ich den Katechismusunterricht mit dem in der bibl. Geschichte verbinde u. s. w., a. a. O.

nachkommen werde. Diese Unterrichtsweise, deren Resultat ist, dafs der „Gedächtnisstoff“ zwar fest, aber nicht zugleich locker sitzt, wie Generalsuperintendent Schultze in seinen trefflichen „Katechetischen Bausteinen“ sagt, dafs er auswendig, aber nicht inwendig gelernt ist, und dafs die Jugend nicht für die Religion erwärmt, sondern stumpf gemacht wird (Wiese, Der evang. Religionsunterricht S. 10), darf heute als überwunden gelten und ist auch offenbar nicht diejenige, welche die neuen Lehrpläne im Auge haben. Hier ist Verständigung notwendig und kein Zögern am Platze.

Folgen wir den klaren und unzweideutig ausgesprochenen Grundsätzen, dem Geiste der neuen Lehrpläne, was erstes Gebot sein mufs, so dürfen wir in Sexta vom Katechismus nicht mehr behandeln als das erste Hauptstück und den ersten Glaubensartikel, beides mit Luthers Erklärung (mit reformierten Schülern die Abschnitte des Heidelberger Katechismus „Von Gott dem Vater“ Frage 26—28 und „Von der Dankbarkeit“ Frage 92 bis 113). Höchstens könnte man noch den zweiten Glaubensartikel ohne Luthers Erklärung, der mit seinem rein historischen Inhalt durch die gelegentlich des Weihnachts- und Osterfestes erzählten Hauptgeschichten bis auf vier Ausdrücke verständlich ist, hinzunehmen; aber eben diese vier Ausdrücke wenigstens werden dann geplappert werden, und wir begeben uns vor allem des garnicht hoch genug zu schätzenden Vorteils, nach einer gründlichen Versenkung in das ganze Leben Jesu dieses hehrste Stück des ganzen Katechismus als etwas Erlebtes bekennen zu lassen. Mit dem dritten Glaubensartikel aber, der mit Ausnahme des letzten Stückes für den Sextaner lauter mehr oder weniger unfafsbare Dinge enthält, sollte man ihn auf alle Fälle verschonen, desgleichen sollte man mit einer Besprechung des Gebetes des Herrn, wenn auch nur des Wortlautes, warten bis Quinta, wo das Leben Jesu den Schlüssel dazu bietet. Man lasse den kleinen Sextaner dieses Gebet des Hauses, der Gemeinde und der Schule ruhig noch ein Jahr mit l a l l e n und sei, in Erinnerung an Matth. 21, 16, um das Wohlgefallen Gottes an diesem unmündigen, aber darum nicht weniger fröhlichen Lallen nicht allzu besorgt. Vom ersten Glaubensartikel dagegen mufs nach den Grundsätzen der neuen Lehrpläne unbedingt auch schon die Erklärung Luthers mitbehandelt werden. Nirgends findet sich bessere Gelegenheit die Kinder miterleben und nicht auswendig lernen, sondern aus dem innersten Herzen und bestem Verständnis m i t b e k e n n e n zu lassen, als wenn sie in den Erzählungen vom Auszug der Kinder Israel aus Egypten staunende Zeugen werden der grofsen rettenden und erhaltenden Wunderthaten Gottes an seinem Volke, die wieder aufs natürlichste zurückführen zur Schöpfungsgeschichte als der Erklärung dieser Allmacht Gottes über die Elemente und alles Geschaffene und so alle Unterlagen für eine „lebendige Annahme und Aneig-

nung dieser Heilsthatsache" an die Hand geben, zumal wenn man es auch an der praktischen Anwendung auf die Erfahrung des Kindes nicht fehlen läfst.[1])

Sehr passend und ganz entsprechend dem Konzentrationsgrundsatz ist nach Quinta zu den neutestamentlichen Geschichten die Erklärung und Einprägung des 2. Hauptstücks gelegt (nur dafs wir den ersten Artikel, wie gesagt, schon der Sexta zuweisen). Denn die neutestamentlichen Geschichten als Hauptunterrichtsgegenstand auf ein ganzes Jahr machen das Kind zum ersten Male vertraut mit Person und Werk Jesu Christi und (wenn es möglich ist, so weit zu gehen) mit dem Wirken des heiligen Geistes; und ganz wie in Sexta giebt es keinen besseren Abschlufs für diese Geschichten, im einzelnen wie im ganzen, als mit dem Bekenntnis zu Christo dem Sohne Gottes und zu dem heiligen Geiste. Aber die Erfahrung lehrt unwiderleglich, dafs diese Aufgabe im ganzen für die Quinta viel zu grofs ist. Verfasser dieser Zeilen hat gerade der Stoffverteilung auf diesen untersten Stufen Jahre lang die gröfste Sorgfalt zugewendet und behufs sicherer Feststellung, was ohne Überbürdung möglich sei, diesen Unterricht selbst wieder neben dem in den oberen Klassen übernommen und mufs in Übereinstimmung mit den Amtsgenossen, welche vor ihm und neben ihm denselben Unterricht gegeben haben, bezeugen, dafs bei solider Arbeit, wenn entsprechend den Grundsätzen der neuen Lehrpläne für eine „lebendige Annahme und wirkliche Aneignung der Heilsthatsachen und Christenpflichten" gesorgt und Überbürdung mit totem Gedächtnisstoff vermieden werden soll, nicht mehr geschafft werden kann als die Aneignung der wichtigsten Geschichten des Lebens Jesu bis zu seiner Himmelfahrt und die Zusammenfassung in dem Bekenntnis des zweiten Glaubensartikels. Selbst die Erklärung des zweiten Artikels, welche mehr eine Besinnung auf das enthält, was der Heiland für den einzelnen gethan hat, während der Artikel selbst mehr die objektiven Thatsachen der Erlösung zusammenfafst, haben wir, besonders in kurzen Jahren, noch auf die Quarta verschoben, zumal für diese Versenkung in die Frage „was hat Er für mich gethan?" ein etwas längeres Stillestehen und eine noch weitere Umschau auch über die Geschichte der Sünde und des Verderbens („mich verlorenen, verdammten Sünder erlöset hat von allen Sünden, vom Tod und von der Gewalt des Teufels") erfordert, zu der in Quinta entschieden die Zeit fehlt, auch wenn man sich auf das Notwendigste aus dem Leben Jesu beschränkt. Dagegen erfordert in Quinta die Lehre Jesu vom Gebet die einfache Besprechung des Textes des Vaterunsers, wie die Predigt vom Himmelreich und von der Sündenvergebung sie in hohem Grade erleichtert, ja das Verständnis dem Schüler unmittelbar nahe legt. Ebenso gehören

[1]) Vergl. F. Zange, Wie ich u. s. w., a. a. O. S. 189 ff.

die Einsetzungsworte für Taufe und heiliges Abendmahl aus demselben Grunde schon in diese Klasse.

Die Verschiebung der Erklärung und Einprägung des dritten Artikels dagegen, d. h. der Geschichten und der Lehre vom heiligen Geist, auf die Quarta ist am meisten um dieses Lehrstoffes selbst willen durchaus notwendig. Denn wenn irgend ein Katechismusstück für Kleine und Grofse der Aufhellung durch die Thatsachen der heiligen Geschichte bedarf, so ist es der dritte Artikel und seine Erklärung. Was soll das Kind anfangen mit den Begriffen „allgemeine christliche Kirche", „Gemeinschaft der Heiligen", „durch das Evangelium berufen", „mit seinen Gaben erleuchtet", „im rechten Glauben geheiliget und erhalten" u. s. w., oder mit der zwar vortrefflichen, aber nicht minder schwierigen 54. Frage des Heidelb. Kat., wenn ihm keine Anschauung dafür geboten, wenn sie ihm nicht aus der Geschichte lebendig und greifbar gemacht werden? Man rede darum herum, so viel man will, man gebe „Worterklärungen", so viel man will, es bleiben tote Schemen, leere Schalen, wie sie es uns geblieben sind, die wir den Katechismusunterricht getrennt von der biblischen Geschichte empfangen haben. Die Erinnerung an die Quälerei mit diesem toten „Gedächtnisstoff" ist das einzige, was haften geblieben ist, und die von allen Enden zur dogmatischen Bewährung herbeigeschleppten Bibelsprüche haben ihn nicht zu beleben gewufst. Kein Stück der christlichen Lehre scheint mir bei den meisten evangelischen Christen mehr in Dunkelheit gehüllt, mehr ein toter Gedächtnisballast zu sein als die wichtige Lehre vom heiligen Geiste. Aber man gestalte den Unterricht nach den Grundsätzen der neuen Lehrpläne, man gönne den Knaben Zeit und führe sie, nachdem sie sich ein Jahr lang des Umgangs mit Jesu und seinen Jüngern im Geist erfreut haben, an der Hand der Geschichten des ersten Teils der Apostelgeschichte in den vom heiligen Geist erfüllten und bewegten Kreis der Jünger ein, zeige ihnen das Wirken des heiligen Geistes an dem Zungenreden, den Wunderthaten, dem Bekenner- und Märtyrermut der Apostel, Evangelisten und Almosenpfleger, wie an dem Geist der Liebe, des Gebets, der Gemeinschaft der gesamten Jüngerschaft, zeige, wie der heilige Geist durch das Evangelium in Petri Mund (erste Skizze der „Evangelien" !) gewaltig wirkend die ersten Gläubigen ruft, wie sie erleuchtet werden und Bufse thun, d. i. sich bekehren („was sollen wir thun?"), wie sie gesammelt werden zu einer Gemeinde, der Gemeinde des Herrn („Kirche"), der Gemeinde der Heiligen, wie sie im rechten Glauben geheiligt und erhalten werden durch der Apostel Lehre, durch die Gemeinschaft der Liebe, des Gebets, des Brotbrechens u. s. w. u. s. w. — und der dritte Artikel wird ihnen lebendig werden samt der Erklärung, die Überbürdung mit „Gedächtnisstoff" wird wegfallen, die Schüler werden nicht auswendig lernen, sondern Schritt für Schritt inwendig be-

kennen lernen die grofsen Heils-Thatsachen des dritten Artikels, eine nach der andern und schliefslich alle zusammen. Ich versichere, wir brauchen nichts fürs Haus aufzugeben weder von diesem noch von den vorhergehenden Artikeln, sondern wenn die Erklärung zu Ende ist, ist auch der Wortlaut da, als ein ebenso lockerer wie fester Innenbesitz; und leuchtende Augen und das brennende Verlangen, so weitergeführt zu werden, erst in raschem Zuge (in kursorischer Lektüre) eins der ausgeführten Evangelien kennen zu lernen, durch welches der heilige Geist von den ersten Zeiten der Christenheit bis heute aus dem Munde der Apostel, der Eltern, Lehrer, Hirten zu Jesu ruft, dann die weitere Geschichte der christlichen Gemeinde, das ist unser süfser Lohn. (Das Interesse im Sinne Herbarts!)

Aber zu dem allen gehört Zeit. Jedermann giebt zu, dafs eine solche Einführung in die Heilsthatsachen des dritten Glaubensartikels, so elementar sie ist, nicht auch noch in den 2, sage 2 wöchentlichen Stunden der Quinta geschafft werden kann, zumal wir den Grundsätzen der neuen Lehrpläne entsprechend eine gleiche Einführung in das Verständnis des zweiten Artikels fordern müssen. Wohl aber darf man den Quartaner nunmehr für stark genug halten, gelegentlich der Repetition des Lebens Jesu, die den besten Anknüpfungspunkt bietet, ihm zum ersten Mal die Erklärung des Katechismus zum Gebet des Herrn (3. Hauptstück im Lutherischen Katechismus, Frage 116—128 des Heidelberger Katechismus) nahe zu bringen. Es gelingt auch mit der schwierigen Erklärung Luthers wenigstens dann, wenn man nicht von dem Wortlaut ausgeht, sondern zu ihm hinführt, ihn durch selbständiges Nachdenken gewinnen läfst, und wenn man ihm ein etwas moderneres Gewand giebt. Und so kann der Forderung der Lehrpläne „Erklärung und Einprägung des 3. Hauptstücks mit Luthers Auslegung" (bez. mit der des Heidelberger Katechismus, Frage 116—128) in Quarta allerdings genügt werden. Die Forderung „Lesung wichtiger Abschnitte des Alten und Neuen Testaments" müfste zu Gunsten einer lebenswarmen Behandlung des 3. Glaubensartikels und der sehr wichtigen, wenn auch immer noch ganz elementaren Vertiefung des Verständnisses des zweiten Glaubensartikels ganz entschieden auf Lesung wichtiger Stellen des neuen Testaments und höchstens einiger einschlagender Psalmen des alten Testaments, wie Ps. 23 zu Joh. 10, 12 ff., Ps. 2 zu Act. 4, 22 und Marc. 15, Ps. 110 zu Act. 2 (wiewohl die elementare Behandlung auch auf die letzteren besser verzichtet), beschränkt und dem entsprechend auch von einer Einführung in die Reihenfolge der alttestamentlichen Bücher auf dieser Stufe noch abgesehen werden[1]).

[1]) Dem Vorschlag der diesjährigen rheinischen Schulmänner-Versammlung, dafs in Quarta nur alttestamentliche Abschnitte gelesen werden sollen, kann ich demnach nicht zustimmen.

Dies empfiehlt sich auch aus vielen anderen Gründen. So lange wir keine allgemein anerkannte Schulbibel haben, ist es an und für sich bedenklich, den Quartanern schon die ganze Bibel in die Hand zu geben. Wären die Kinder alle unschuldig, so hätte es nichts zu bedeuten, aber es fehlt selten ganz an unsauberen Elementen, und ein einziges räudiges Schaf ist rasch bereit, den goldenen Schatz zu mifsbrauchen und die ganze Herde anzustecken. Wer einige Erfahrung hat, der giebt sich hierüber keinen Illusionen hin. Und wie leicht fördert auch der edelste Lehrer, wenn er ungeschickt ist oder auch nur einmal nicht vorsichtig genug im Nachschlagenlassen, den Mifsbrauch. Möchten die Geistgesalbten, denen alles möglich ist, in diesem Punkte ihre Erfahrungen nicht verallgemeinern, sondern ein klein wenig an ihre etwas schwächeren Amtsgenossen denken! Wie oft ist der Religionsunterricht dieser Klasse noch in Elementarlehrer oder sehr junger akademischer Lehrer Händen; und nur Erfahrung bringt dem Durchschnitt und vollends dem Schwachen Weisheit.

Dazu kommt, dafs es ein zu grofser Schritt ist, dem Schüler, der bis dahin nur die knapp zugeschnittene biblische Geschichte und auch sonst nur sehr beschränkte Lese- und Lehrbücher in der Hand gehabt hat, auf einmal die ganze Bibel mit ihrem unübersehbaren Reichtum von Büchern vorzulegen. Es wäre sehr zu wünschen, dafs man sich zunächst mit dem neuen Testamente begnügen dürfte. Das ist handlich, und obgleich es auch schon eine grofse Zahl von Schriften und Namen darbietet, so stehen doch diejenigen, in welche der Schüler zunächst einen Einblick gewinnen soll, voran. Man kann die Einführung in die Schriftlektüre gar nicht besser beginnen als mit dem ersten Teile der Apostelgeschichte und einem, natürlich dem kürzesten, Evangelium. Man lasse auch noch bei der Zusammenstellung des Lebens Petri und Johannis einige der goldenen Sprüche in ihren Briefen nachschlagen und die Zahl dieser Briefe merken, auch noch den Jacobus- und Judasbrief; aber mehr sollte man beim ersten Schritt in die heilige Schrift dem Schüler nicht zumuten. Für diese Teile hat er Interesse gewonnen, und soweit er Interesse gewonnen hat, ist ihm alles eine Lust; wofür er aber noch kein Interesse, ja nicht einmal ein Verständnis, eine Ahnung hat, das ist ihm eine Last, die ihn nicht erwärmt, sondern abstumpft. Nötigen wir den kleinen Quartaner schon die Namen und Reihenfolge auch nur aller neutestamentlichen oder gar aller alt- und neutestamentlichen Bücher auswendig zu lernen, so geraten wir wieder in den didaktischen Materialismus, den Dörpfeld so trefflich in seiner gleichnamigen Schrift gegeifselt hat, in die Überbürdung mit totem „Gedächtnisstoff", gegen welchen die neuen Lehrpläne, getreu der Willensmeinung Sr. Majestät, so energisch zu Felde ziehen. Nehmen wir uns doch Zeit! Und sollte uns so ein lieber Quartaner unter den Händen in die Ewigkeit ab-

gerufen werden, so wird ihm ganz gewiſs die ewige Seligkeit darum nicht verloren gehen, weil er die Reihenfolge der biblischen Bücher nicht im Gedächtnis trägt. Daſs er seinen Heiland im Herzen trägt, das ist die einzige Bedingung. Wohl aber sind wir in Gefahr, durch eine solche Verfrühung und durch ein solches mechanisches Verfahren bei der ersten Einführung in den heiligsten und hehrsten Schatz für Leben und Sterben der natürlichen Ehrfurcht bei den Kleinen Abbruch zu thun und die keimende Liebe und Begeisterung zu ersticken. Und auch die Rücksicht auf die Konfirmation nötigt nicht zu solcher Eile. Denn daſs ein Quartaner schon konfirmiert werde, das ist eine Ausnahme; und welcher Schüler dieses Miſsgeschick hat, nun der mag ausnahmsweise die Reihenfolge der biblischen Bücher mechanisch auswendig lernen, aber man wird um seinetwillen die Ausnahme nicht zur Regel machen und allen seinen Kameraden auferlegen, was für ihn ein notwendiges Übel ist.

Wir haben es zuerst auch in Quarta mit der Einführung in die ganze heilige Schrift an der Hand der Repetition der biblischen Geschichten alten und neuen Testamentes versucht, und zwar wiederholt und auf verschiedene Weise; aber das Resultat war immer ein höchst unerfreuliches. Wurde mit Geist gearbeitet und auf lebendige, innerliche Aneignung der Heilsthatsachen und Christenpflichten, wie die Lehrpläne fordern, der Nachdruck gelegt, so wurde das Pensum nicht erledigt und keine Sicherheit erzielt, und wurde das Ziel eines sicheren äuſserlichen Besitzes erreicht, so geschah es auf Kosten der Lebensweckung durch mechanisches Drillen zu noch gröſserer Trauer, weil gröſserem Schaden. Möchte also freundlich wenigstens so viel nachgelassen werden — und das kann ja ohne groſse prinzipielle Änderung geschehen —, daſs in Quarta nur Einführung in die Einteilung des neuen Testamentes im groſsen ganzen (so etwa: „die 4 Evangelien, Matthäi, Marci, Lucae und Johannis, Apostelgeschichte, Pauli Briefe (ohne die einzelnen Namen!), 2 Briefe Petri, 3 Briefe Johannis und einige andere“), Lesung wichtiger Abschnitte des neuen Testamentes, besonders aus den Evangelien (Marcus-Evangelium), und Apostelgeschichte 1—12 ohne die schwierigeren Redestücke und Wiederholung der entsprechenden biblischen Geschichten, 3. Glaubensartikel, 3. Hauptstück mit Luthers Auslegung, Wiederholung des Quintapensums, auch der Einsetzungsworte des 4. und 5. Hauptstückes gefordert würde. Das ist wirklich schon eine groſse Aufgabe, die allen Fleiſs und alle Weisheit herausfordert. Alles Weitere führt zur Überbürdung, zu toter Gedächtnisbeschwerung, besonders wenn das ganze 4. und 5. Hauptstück des Lutherischen Katechismus „auswendig gelernt“ werden sollte. Für diese beiden bieten ja die folgenden heilsgeschichtlichen und Lektüre-Aufgaben die beste organische Anknüpfung, nämlich für die Taufe die Wirksamkeit Pauli — ich erinnere an die Taufe der Johannes-

jünger in Ephesus Act. 19 und an das bekannte Wort des Römerbriefs c. 6 von der Bedeutung des Wassertaufens —, und für das heilige Abendmahl die Reformationsgeschichte (Luthers Schrift von der babylonischen Gefangenschaft der Kirche, sein Streit mit Zwingli). Und diese Anknüpfung fordert der Geist des neuen Lehrplans mit aller Entschiedenheit: „alle Teile des Unterrichts sollen in lebendige Beziehung gesetzt werden“. Damit ist die Verlegung des übrigen Inhalts des 4. und 5. Hauptstückes, die schwierige Sakramentslehre, der Tertia zugewiesen, wie in der Volksschule dem Konfirmanden-Unterricht. Nur die Einsetzungsworte gehören nach Quarta oder schon nach Quinta. Und ebenso kann die Wiederholung der alttestamentlichen Geschichten, soweit sie nicht durch immanente Wiederholung schon wiedergekehrt sind (vergl. meinen ausgeführten Lehrplan), für Tertia aufgespart bleiben.

Denn das ist ja nun der treffliche Fortschritt, welchen der neue Lehrplan mit der Aufgabe der Tertia setzt. Nachdem die Schüler auf der Unterstufe in die Hauptthatsachen der Heilsgeschichte und ihre kurze Zusammenfassung in den drei ersten Hauptstücken des Katechismus eingeführt sind, sollen sie nunmehr einerseits einen Einblick in den organischen Zusammenhang der Heilsgeschichte und damit in den Organismus der Heiligen Schrift gewinnen, andererseits in der Geschichte der Gemeinde des Herrn, der Kirche, einen Schritt weitergeführt werden, vor allem zur Reformationsgeschichte. Nur fordert der Grundsatz eines inneren, organischen, das Interesse der Schüler berücksichtigenden Fortschritts die Einführung in die Geschichte des Reiches Gottes im neuen Testament und damit in die Schriften des neuen Testamentes, besonders die Briefe Pauli, vorwegzunehmen und nach Unter-Tertia zu legen und die Einführung in die Geschichte des alten Testamentes nachfolgen zu lassen. Dafür sprechen im besonderen noch folgende Gründe.

Erstlich und vor allem: wenn man den gesamten Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht überblickt, so vermifst man für die Klassen bis incl. Unter-Sekunda zwei Lehrgegenstände, auf welche im Sinn und Geist des neuen Lehrplans keinesfalls verzichtet werden kann. Der eine ist die Apostelgeschichte mit den wichtigsten Thatsachen der Geschichte des Urchristentums überhaupt, der andere die Haupterscheinungen des kirchlichen Lebens der Gegenwart. Zwar erscheint in der Aufgabe der Ober-Sekunda die „Erklärung der ganzen Apostelgeschichte“ neben „Lesung anderer neutestamentlicher Schriften“. Aber am Schlufs der Unter-Sekunda soll mit Rücksicht auf die vielen Abgehenden ein „erster Abschlufs der Vorbildung“ erreicht werden, und es ist doch nicht anzunehmen, dafs ein wenn auch noch so relativer Abschlufs erreicht sein soll ohne Kenntnis der grundlegenden Thatsachen der Apostelgeschichte, wie gleichfalls

nicht ohne ein Verständnis der Missions- und Liebesthätigkeit und anderer wichtiger Lebensbethätigungen der Kirche der Gegenwart. Sodann sind die einfachen geschichtlichen Thatsachen der Apostelgeschichte, welche den weitaus gröfsten Teil ihres Inhalts ausmachen, als solche kein würdiger Gegenstand für Ober-Sekunda, sondern, wie die „methodischen Bemerkungen" ausführen, sollen diese Thatsachen auf dieser Stufe nur (von neuem) genauer betrachtet werden, um eine (quellenhafte) Einleitung in die Geschichte der Kirche abzugeben, welche dann in Prima ein Hauptlehrgegenstand sein soll. Endlich deutet auch das Beiwort „ganze" darauf hin, dafs in Ober-Sekunda dieses wichtige Stück des christlichen Unterrichts nur zum Abschlufs gebracht, dafs nur die schwierigeren Stücke, besonders die zum Teil sehr bedeutsamen Reden, welche auf früheren Stufen noch nicht das nötige Verständnis finden konnten, als Vorbereitung auf die schwierigeren Briefe Pauli, erstmals erklärt, die leichteren nur in neues Licht gerückt werden sollen. Aber eben damit ist auch deutlich angezeigt, dafs die Apostelgeschichte mit Auswahl, mit Beschränkung auf die verständlichen, rein geschichtlichen Stücke bereits Lehrgegenstand auf einer früheren Stufe sein soll. Die Quinta kann nicht gemeint sein; das gäbe eine Überbürdung ohne gleichen. Also kann nur an die Tertia gedacht werden. Und was ist denn Heilsgeschichte oder Geschichte des Reiches Gottes im neuen Testamente, wenn die elementare Einführung in das Leben Jesu in Quinta und Quarta erledigt ist, viel anderes, als was die Apostelgeschichte überliefert? Wie kann man besser mit den Briefen des Apostels Paulus bekannt machen, als wenn man die Berichte von seinen Missionsreisen und seiner Gefangenschaft in der Apostelgeschichte liest, die an Einfachheit und Anschaulichkeit nichts zu wünschen übrig lassen und somit der Auffassungskraft des Unter-Tertianers durchaus angemessen sind?

Und wie trefflich schliefst sich nun diese Aufgabe: Leben und Wirken Pauli nach der Apostelgeschichte und den biographisch denkwürdigen Stellen seiner Briefe und damit Abschlufs der Geschichte des Reiches Gottes im neuen Testamente und der Kenntnis der Schriften des neuen Testamentes, an das Pensum der Quarta an! Ich durfte schon berichten, dafs, wo in Quarta der Lehre vom heiligen Geiste der erste Teil der Apostelgeschichte zu Grunde gelegt wird, bei den Schülern ein wahres Verlangen danach entsteht, nun bald von den weiteren Schicksalen der christlichen Kirche und vor allem von dem grofsen Heidenapostel Genaueres zu hören. Ein gröfseres Glück kann es für Schüler und Lehrer nicht geben, als wenn dieser mit jedem neuen Jahre seinen Schülern etwas Neues in Aussicht stellen kann und wenn ihm das Interesse seiner Zöglinge dabei so entgegen kommt.

Auch der Hinblick auf die erste Hauptaufgabe, welche der Unterstufe gestellt ist: Einführung in die Hauptthatsachen der

Heilsgeschichte, fordert diesen Fortschritt. Denn wie gezeigt, ist es einem Unterricht, der nicht überbürden, der nicht toten Gedächtnisstoff bringen, die verschiedenen Teile des Lehrgegenstandes, Geschichte, Katechismus, Spruch, Lied, organisch vorbinden will, gar nicht möglich, in den drei unteren Klassen weiter zu kommen als bis an die Schwelle der grofsen Heidenmission, d. h. bis zum 12. Kapitel der Apostelgeschichte. Es ist das dringendste Bedürfnis und zugleich der natürlichste Fortschritt, den Schülern nunmehr die Ausbreitung des Reiches Gottes unter den Heiden vorzuführen, und wie könnte das besser geschehen als an der Hand von Apostelgeschichte 13—28? Und wie natürlich und, weil es allmählich an der entsprechenden Stelle im Leben Pauli geschieht, wie ruhig und sicher zugleich werden die Schüler so mit den neutestamentlichen Schriften vertraut! Ja, sie lernen sie lieb gewinnen, weil nicht nur das empirische, sondern zugleich das sympathetische Interesse sie ihnen ins Herz schliefst. Wollte man dagegen beim Übergang von Quarta nach Unter-Tertia auf einmal den Faden abreifsen und das alte Testament dazwischen schieben, so würde nicht nur für diesen Gegenstand das Interesse erst willkürlich erweckt werden müssen, sondern auch für die spätere Behandlung der neutestamentlichen Heilsgeschichte der Vorteil, den man an der Schwelle der Unter-Tertia hatte, verloren gehen, während umgekehrt am Ende der Unter-Tertia ein Ruhepunkt erreicht wäre und das einfache Bewufstsein, im neuen Testamente nunmehr einigermafsen heimisch zu sein, in Verbindung mit der Erinnerung an die vielen alttestamentlichen Citate, welche in der Apostelgeschichte vorgekommen sind, leicht das Verlangen erzeugt, nunmehr auch im alten Testamente sich umzusehen. Und weiter ergäbe sich dann auch wieder von der Ober-Tertia zur Unter-Sekunda ein sehr passender organischer Fortschritt, der von der nun tiefer erfafsten Weissagung, Sehnsucht, Erwartung zur Erfüllung im ebenfalls tiefer zu erfassenden Leben Jesu führte.

Für diese Ordnung sprechen aber auch noch manche andere Gründe. Vor allem der pädagogische Grundsatz, nicht dem System zu folgen, nach welchem natürlich die Geschichte des Reiches Gottes im alten Bunde vor der im neuen Bunde kommt — das ist akademisch —, sondern vom Näheren zum Ferneren, vom Leichteren zum Schwereren fortzuschreiten u. dergl., wie die neuen Lehrpläne auch sonst thun. Das neue Testament ist aber von beschränkterem Umfang und auch die Geschichte des Reiches Gottes im neuen Bunde einfacher und ungleich leichter zu verstehen und zu überschauen als das alte Testament. Auf diesem bequemeren Boden, den sie in Quarta betreten haben, mufs man sie erst recht heimisch werden lassen, ehe man zu dem ferner liegenden, schwerer zu übersehenden alten Testamente übergeht. Auch ist es für die Schüler wichtiger und notwendiger, sobald

wie möglich im neuen Testamente heimisch zu werden, weil es die nächste, eigentliche und Haupturkunde des Christentums ist.

Auch der Grundsatz der Konzentration legt diese Ordnung in hohem Grade nahe. Das der Ober-Tertia schon wegen des Geschichtspensums dieser Klasse unter allen Umständen zuzuweisende Leben Luthers wird erst recht verständlich, wenn das Leben des Apostels Paulus nicht nur überhaupt vorangegangen ist — dafür könnte man ja auch in Ober-Tertia noch sorgen, wiewohl das Leben dieser beiden grofsen Glaubensmänner für eine Klasse überhaupt zu viel ist —, sondern wenn das Paulinische Christentum in seinen wichtigsten Grundlehren, ich betone: „in seinen wichtigsten Grundlehren“ (soviel ist möglich!) bereits zum völlig sicheren und abgeschlossenen Besitz des Schülers geworden ist, was nur gut möglich ist, wenn dieser Gegenstand bereits in der vorhergehenden Klasse abgeschlossen ist und nun in der folgenden Klasse behufs Anknüpfung des neuen wiederholt wird. Auch die Belehrungen über das Kirchenjahr und vor allem die gottesdienstlichen Ordnungen (und das christliche Leben überhaupt), welche der neue Lehrplan wegen der mehr oder weniger nahe bevorstehenden Konfirmation der meisten Schüler mit Recht der Unter-Tertia zuweist, schliefsen sich besser an die Apostelgeschichte als an das alte Testament an (vergl. Act. 2, 42 ff.; 6; 8; 13; 20 u. s. w.). Umgekehrt liegen in dem Wirken Luthers wie in der Reformation überhaupt viele Anknüpfungen für die Behandlung des alten Testaments vor, die in Unter-Tertia fehlen. Ich erinnere an die reformatorische Thätigkeit der Richter, besonders Samuels (Propheten-Schulen, Verbreitung des Wortes Gottes im Lande), und der Propheten und im Hinblick auf Luthers Verdienste um den Gottesdienst und Kirchengesang an David und die Psalmen. Da finden sich überall goldene Brücken, die nur betreten zu werden brauchen, und „alle Teile des Unterrichts sind in lebendige Beziehung gesetzt!“ Endlich bekommen wir so auch, wie schon angedeutet, für den Katechismus den besten Anschlufs und Fortschritt. Nach Unter-Tertia zum Leben Pauli pafst nichts besser als das vierte und zu dem Kampfe Luthers mit Rom und mit Zwingli nichts besser als das fünfte Hauptstück.

Auch die mater studiorum, die Wiederholung, und zwar die wirkungskräftigste, die immanente, findet so ihre beste Anwendung. In Quarta wird der über alles wichtige Gewinn der Quinta, das Leben Jesu, der zweite Glaubensartikel, festgehalten und vertieft durch Lesung eines Evangeliums und erneute Besprechung der Erklärung des zweiten Artikels selbst, in Unter-Tertia der nicht minder wichtige, aber noch schwierigere dritte Glaubensartikel, der ebenfalls eine möglichst bald wiederkehrende erneute Betrachtung dringend nötig macht, durch Betrachtung der geistmächtigen Wirksamkeit Pauli und des Lebens in seinen Ge-

meinden, in Ober-Tertia im Dienste der Reformationsgeschichte das Evangelium Pauli.

Endlich empfiehlt aber auch noch die Rücksicht auf den übrigen Unterricht die Verlegung der neutestamentlichen Heilsgeschichte nach Unter- und der alttestamentlichen nach Ober-Tertia. Denn nach Unter-Tertia fällt unter allen Umständen deutsche Geschichte bis zum Ausgang des Mittelalters und damit die Geschichte der Kreuzzüge. Um dieses geschichtlichen Stoffes willen empfiehlt es sich, im Französischen die Geschichte des ersten Kreuzzuges von Michaud, etwa in der Schulausgabe von Goebel, zu lesen. Kommen nun im Religionsunterricht als einer der wichtigsten Teile der neutestamentlichen Heilsgeschichte noch die Missionsreisen Pauli hinzu, so bewegen sich diese drei wichtigen Unterrichtsgegenstände auf demselben Schauplatz, und es entsteht die einfachste und natürlichste Berührung oder Konzentration zwischen den Unterrichtsfächern. Und es wäre nur noch zu wünschen, dafs auch in der Geographie nicht alle aufsereuropäischen Erdteile nach Unter-Tertia verlegt würden, sondern nur Asien und Afrika — ich erinnere wegen Afrikas an den Kämmerer aus Mohrenland, Äthiopien (Abessynische Kirche), sowie an die Rolle, welche Nord-Afrika bei der Wanderung der Vandalen, der Ausbreitung des Islam, sowie endlich in den Kreuzzügen¹ spielt —, die anderen, Amerika und Australien, nach Ober-Tertia wegen der Entdeckungen. Dann wäre die Konzentration in diesen Klassen eine noch vollständigere, wie das Geographiepensum der Unter-Tertia andererseits, was sehr notwendig ist, ermäfsigt würde.[1])

Aufser den besprochenen Lehrstoffen ist nach Ober-Tertia noch die Erklärung einiger Psalmen, auch einiger Gleichnisse und eingehende Besprechung der Bergpredigt gelegt. Im Psalter pflege ich die Schüler heimisch zu machen bei der Einführung in die alttestamentliche Heilsgeschichte, zum gröfsten Teil an der Hand des Lebens Davids, zuerst Natur- und allgemeine Lob- und Dankpsalmen (Hirtenzeit), dann Kreuz- und Trostpsalmen (Verfolgungszeiten), dann gottesdienstliche, Königs- und Nationalpsalmen (Herrscherzeit), endlich Bufspsalmen und im Anschlufs an die nachexilische Geschichte entsprechende National-, Trost- und Lehrpsalmen vorlegend und stets zum Vergleich entsprechende Proben aus dem evangelischen Gesangbuch heranziehend.

Die Gleichnisse, besonders die von der Ausbreitung und den Schicksalen des Reiches Gottes auf Erden, aber auch die vom

---

[1]) Auch bezüglich der Geographie Deutschlands ist eine Umstellung sehr wünschenswert: ich meine die Verlegung der Wiederholung der physischen Geographie nach Unter-Tertia wegen des Beginns der deutschen Geschichte und wegen Caesar b. G. I 1—29, wozu am besten gleich b. G. VI 21—28 (Sitten der Germanen) im Dienste des Geschichtsunterrichts gezogen wird, — und der politischen nach Ober-Tertia.

verlorenen Schaf, Groschen, Sohn u. s. w. passen ausgezeichnet zum Leben Pauli, also zur Geschichte des Reiches Gottes im neuen Testamente; und die Forderung: „alle Teile des Unterrichts in lebendige Beziehung zu setzen“, fordert diese Zusammenordnung.

Nach demselben Grundsatz empfiehlt es sich aber, die Bergpredigt nicht nach Ober-Tertia, sondern nach Unter-Sekunda zu legen, zumal es in Tertia dazu nach meiner Erfahrung entschieden an Zeit fehlt und in Unter-Sekunda auch erst das rechte Verständnis für diese gedrängte, ins praktische Leben hinausführende, christliche Sittenlehre zu finden ist. Und wie ausgezeichnet paſst die Bergpredigt zu dem übrigen Pensum der Unter-Sekunda, erstlich und vor allem zu einer tieferen Erfassung der Person, der Lehre und des Werkes Jesu und dann zu der Wiederholung des Katechismus und der Aufzeigung der inneren Gliederung desselben! Luthers Erklärung der Gebote wird nun im Lichte der Bergpredigt erst recht gewürdigt, aber ebenso die Notwendigkeit des Glaubens, der Gnade, der Wiedergeburt angesichts der alles natürlich-menschliche Vermögen übersteigenden, dem natürlichen, unwiedergeborenen Herzen im Innersten widerstreitenden erhabenen Forderungen dieses neuen Gesetzes des Geistes. Und ich habe die Erfahrung gemacht, daſs die Bergpredigt als Ganzes — Stücke derselben treten ja natürlich schon auf den früheren Stufen auf — nirgends wirksamer ist als auf dieser Stufe, wo eine nicht kleine Zahl der Zöglinge schon mit einem Fuſse so zu sagen auf der Schwelle der Schule steht. Das Vorgefühl des praktischen Lebens macht sie für diese praktischen Fragen besonders empfänglich, und der Lehrer giebt im Bewuſstsein der besonders ernsten Aufgabe, im Hinblick auf die Gefahren, welche den bald scheidenden Jünglingen bevorstehen, gerade hier sein Bestes, er findet Beziehungen, die sonst ferner liegen.

Vortrefflich ist überhaupt die Bestimmung der Aufgabe der Unter-Sekunda in dem neuen Lehrplane. Denn womit könnten wir besser den vorläufigen Abschluſs machen, die scheidenden Zöglinge glücklicher ins Leben entlassen, als mit einem Überblick über die christliche Lehre an der Hand des unter höhere Beleuchtung gerückten Katechismus und mit einem tieferen Einblick in das treue Herz, das vollkommene Leben und das unschuldige und liebewarme Erlösungs-Leiden und -Sterben ihres hochgelobten Heilandes! Nur wird man sich dabei natürlich nicht an ein Evangelium binden, sondern wichtige Ergänzungen aus den anderen, wie so manche Gleichnisse aus dem Lucas-Evangelium, wenn man dem leichter übersehbaren Matthäus-Evangelium folgt, oder Bergpredigt und letzte Kampfreden aus Matthäus, wenn man Lucas zu Grunde legt, und vor allem die ersten vier Kapitel des Johannes-Evangeliums, sowie die Abschiedsreden in eben diesem Evangelium in beiden Fällen mit heranziehen.

Zu diesem ersten Abschlufs gehört meines Erachtens aber auch noch ein Einblick in die gegenwärtige Lage der Gemeinde des Herrn auf Erden, der Kirche, und ihrer vorzüglichsten Lebensbethätigungen, ausgehend von einer ernstlichen Versenkung in Begriff, Wesen, Eigenschaften, Wert der christlichen Gemeinschaft (der Kirche), welche wir nie und nirgends versäumen sollten. Sie thut uns Evangelischen ganz besonders not. Wir leiden an keinem Gebrechen mehr als an der Zerfahrenheit, dem Einspännertum, der Verkennung des hohen Wertes der Gemeinschaft überhaupt und der mit den höchsten Gnaden und Gaben ausgerüsteten kirchlichen Gemeinschaft im besonderen. Ein Überblick über die Geschichte der äufseren und der inneren Mission im weitesten Sinne mit allen ihren Verzweigungen, Werke, wie die Gustav-Adolf-Stiftung, den kirchlichen Hülfs-Verein u. dergl. mit eingeschlossen, und ein Einblick in die Verfassung der Kirche sollte immer denen mitgegeben werden, welche ins praktische Leben übertreten, damit sie wissen, wo und wie sie ihr christliches Gemeinschaftsbewufstsein und ihre Bruderpflicht zu bethätigen haben.

Das wird dann auch auf die **soziale Frage** führen, und es kann doch keinem Zweifel unterliegen, dafs der Religionsunterricht noch viel mehr als der Geschichtsunterricht berechtigt und verpflichtet ist, über diese Dinge die rechten Lichter aufzustecken, ohne sich deshalb zu tief in die Parteifragen des Tages einzulassen. Ohne eine gründliche Einführung in die christliche Anschauung über die Güter des Lebens und ihren Wert, über Eigentum und Arbeit, Gütergemeinschaft (Kommunismus), Herren- und Diener-Verhältnis, Vaterlandsliebe und Verhalten gegen die Obrigkeit sollten wir keinen Schüler aus Unter-Sekunda entlassen; eher kann an der Vollständigkeit des Überblicks über die christliche Lehre etwas nachgelassen werden. Der Lehrplan für den evangelischen Religonsunterricht gedenkt dieser Dinge nicht im besonderen; offenbar überläfst er es dem Geschick des Lehrers, sie an der rechten Stelle, besonders in Unter-Sekunda, einzufügen bezw. abzuleiten. Die Belehrungen über Kirche und neueste Kirchengeschichte schliefsen sich am besten an die Besprechung des dritten Glaubensartikels um die Pfingstzeit an, die Besprechung der sozialen Fragen an das Leben Jesu an verschiedenen Punkten, wie Bergpredigt Matth. 6, 19—34, Versuchungsgeschichte (erste Versuchung), Speisung der Fünftausend u. ä. St.

Das giebt auch für Unter-Sekunda wieder eine reiche Fülle von Stoff, und es ist offenbar, dafs sie nur bewältigt werden kann, wenn bereits Bekanntes, wie die meisten Geschichten des Lebens Jesu, aber auch manche Reden, wie besonders Gleichnisse, nicht wieder in aller Breite durchgesprochen, sondern nur durch Aufstellung höherer Gesichtspunkte in der Überschau unter neue Beleuchtung gerückt werden. Ganze Kapitel müssen behufs Repetition des Bekannten von den Schülern zu Hause gelesen werden und

diese Aufgabe, die am besten in der Regel über Sonntag aufgegeben wird, mufs nicht und wird nicht als Bürde erscheinen; sie wird vielmehr, wenn nur der Lehrer die Schüler richtig anzufassen und zu begeistern vermag, gern erfüllt und gar nicht als eigentliche Arbeit, sondern als Mittel zur sonntäglichen Erbauung angesehen, zumal wenn sie der Lehrer ausdrücklich als solches bezeichnet. Wir haben die heilige Pflicht, die Schüler allmählich an das Lesen der Bibel auch zu Hause zu gewöhnen. Schon von Unter-Tertia an mufs damit allmählich vorgegangen und die entsprechende Anleitung gegeben werden. Und geschieht dies mit der von Wiese in seiner bekannten Schrift so nachdrücklich geforderten Freiheit von allem Zwang, so ist nicht zu befürchten, dafs der Gegenstand den Schülern verleidet werde. Nur mufs zu diesem Zweck keineswegs der Religionsunterricht fakultativ gemacht werden, sondern der Lehrer braucht nur im Religionsunterricht mit besonderem Ernst auf alle jene äufseren Gewaltmittel wie Zertieren, Lozieren, strenges Zensieren, oder gar Drohen und Strafen, die in keinem Unterricht lobenswert oder auch nur nötig sind, zu verzichten und sich treulich des Lockens mit Reizen der Liebe zu befleifsigen, so wird die Bibel mit Freuden auch zu Hause und für die Schule gelesen.

Soviel über die Lehraufgaben für die Klassen von Sexta bis Unter-Sekunda. Nur über die Lieder noch ein kurzes Wort. Zwar heifst es in der Aufgabe für Sexta: „4 Lieder, zunächst im Anschlufs an die Festzeiten des Kirchenjahres“; aber das ist gewifs nicht so ängstlich zu nehmen, wie es Herr Fügner in der Zeitschrift für den ev. Religionsunterricht III S. 208 genommen hat, dafs durchaus nur Festlieder und nur ganze Lieder zu lernen seien. Es wäre ganz gegen den Geist der neuen Lehrpläne, wollte man von einem Festliede auch diejenigen Verse lernen lassen, welche dem Kinde unverständlich sind, oder um dieser willen auch die verständlichen Verse nicht lernen lassen. Ebenso fordern die neuen Lehrpläne, dafs Lieder oder Liedverse gelernt werden, welche zu dem geschichtlichen Stoff, z. B. in Sexta zu den alttestamentlichen Geschichten passen; denn die Teile sollen in lebendige Beziehung gesetzt werden, und die Angabe von vier Liedern soll offenbar nur ein ungefähres Maximum festsetzen, über welches man auch bei der Einprägung von Einzelversen in summa nicht hinausgehen soll.

Übrigens sollte man doch im Hinblick auf die Aufgaben für den deutschen Unterricht, wo dem Auswendiglernen von Gedichten keine bestimmte Grenze gesetzt ist, sondern nur im allgemeinen gemahnt wird, Mafs zu halten, sowie im Hinblick auf die verbreitetsten Festsetzungen in den vielgebrauchten Lesebüchern von Paulsieck oder Kohts, Meyer, Schuster u. a., die in der Regel 10 (!) Gedichte für jede Klasse vorschreiben und noch eine weitere Zahl zur Auswahl darüber hinaus hinzufügen, wohl bedenken,

dafs im Vergleich dazu die im höchsten Falle 16 Kirchenlieder, welche auf der ganzen Schule gelernt werden sollen, recht bescheiden erscheinen. Es ist dabei ferner wohl zu beachten, dafs von den deutschen Gedichten mit Ausnahme der Volkslieder im Leben kein Gebrauch gemacht wird, die Kirchenlieder dagegen im Munde der singenden Gemeinde leben und leben sollen. Wer thätigen Anteil an dem Gemeindeleben bei gar manchen Feierlichkeiten nehmen will, wo man kein Gesangbuch zur Hand haben kann, mufs die bekanntesten und verbreitetsten Lieder können. Sie sind auch für den einzelnen ein Stecken und Stab in Lagen, wo das Bücheraufschlagen und Lesen ein Ende hat. Die Schlachtfelder, Kranken- und Sterbebetten wissen davon zu erzählen, und manchem ist die dunkle schlaflose Nacht durch diese Lichter erhellt und der Feind abgetrieben worden. Man sollte inbezug auf das Lernen in der Religion auch nicht allzuängstlich sein. Die christliche Religion ist nicht eine Natur-Religion, sondern eine Religion der Thatsachen und unerschöpflicher Gottesgedanken. Da geht's nicht ohne Lernen, ohne fleifsiges Lernen. Und nicht das Lernen an sich verleidet den Gegenstand, sondern nur das geistlose, mechanische Lernen, wie es bisher immer noch sehr üblich war. Wo man sonst dem Geiste der neuen Lehrpläne gerecht wird und allen zufälligen blofsen Gedächtnisstoff fern hält, alle Teile in lebendige Beziehung setzt, nichts behandelt, was nicht für das religiös-kirchliche Leben wichtig ist und so die Lust zum Lernen allezeit frisch erhält, da lasse man doch lernen, so viel man kann; nur mache man sich's zum Gesetz, dafs nichts gelernt wird, was nicht gründlich besprochen ist, und dafs alles zunächst in der Schule gelernt wird und dem Hause nur ein nochmaliges Ansehen verbleibt; dann wird schon des Gedächtnisstoffes von selbst nicht zu viel werden; es fehlt im Unterrichte selbst dann die Zeit dazu.

In dem Lehrplan der Oberstufe verdient vor allem die energische Beschränkung der kirchengeschichtlichen Unterweisung auf die grofsen Haupterscheinungen, welche bis heute fortwirken und für die religiös-kirchliche Bildung von unmittelbarer Bedeutung sind, die höchste Anerkennung, desgleichen, dafs kritische Untersuchungen über die biblischen Bücher ausgeschlossen werden, und dafs eine besondere Glaubens- und Sittenlehre nach einem theologischen System und Hülfsbuch verworfen und dafür der Anschlufs des Überblicks über die ganze christliche Lehre, in welchem selbstverständlich der gesamte Unterricht gipfeln mufs, an die evangelischen und apostolischen Schriften und an die Augustana gefordert wird.

Was nun aber die Kirchengeschichte anlangt, so vermifst man doch manches, was für die kirchlich-religiöse Bildung der evangelischen Jugend in unserer Zeit notwendig erscheint. Ich meine nicht die Ausbreitung, die Verfolgung und den Sieg

des Christentums über das Heidentum. Dieses über alles wichtige Stück der Kirchengeschichte, wo die weltüberwindende Macht des christlichen Glaubens mit Händen zu greifen ist, kann zwar nicht gänzlich dem Unterricht in der Weltgeschichte überlassen werden, wiewohl auch er auf diese gewaltigste und folgenreichste Thatsache der Menschengeschichte gründlich eingehen mufs und nach dem neuen Lehrplan es schon in Unter-Tertia bei dem Überblick über die weströmische Kaisergeschichte kann und soll; aber auch im Religionsunterricht mufs ja dieser Gegenstand schon in Tertia zum Abschlufs der Geschichte des Reiches Gottes im neuen Bunde behandelt werden; und die grofsen Thatsachen, um die es sich hier handelt, sind ja auch dem Verständnis des Tertianers durchaus zugänglich. Auch die Ausbreitung des Christentums unter den Deutschen und in Europa überhaupt, auf welche z. B. Heidrich in seinem trefflichen Handbuch für Religionsunterricht I (Berlin, Heines Verlag, 1888) 10 Stunden rechnet, gehört teils in den weltgeschichtlichen Unterricht, teils auf eine frühere Stufe des Religionsunterrichts, am besten nach Ober-Tertia als Einleitung zur Reformationsgeschichte, nur auch da viel kürzer als bei Heidrich. Aber die Verfassung der Urkirche, die Entstehung der katholischen (nicht römisch-katholischen) Kirche, des Kanons, der ökumenischen Glaubensbekenntnisse und damit die christologischen und trinitarischen Streitigkeiten dürfen doch denen, welche einst so oder so, in beschränkterem oder ausgedehnterem Mafse eine führende Stellung im Volke einnehmen sollen, nicht vorenthalten werden. Zwar giebt es gewifs keinen Gegenstand, bei welchem die Gefahr, sich in theologische Erörterungen einzulassen und den praktischen Zweck der Schule aus dem Auge zu verlieren, so grofs wäre als bei der Behandlung jener dogmatischen Streitigkeiten, welche den tiefsten Grund der Kirche Jahrhunderte lang aufgewühlt und sie selbst immer wieder in zwei feindliche Heerlager auseinander gerissen haben; — und auch Heidrich verstattet ihnen wohl noch etwas zu viel Raum (von den Streitigkeiten über die beiden Naturen und die beiden Willen in Christo braucht nicht viel mehr als der Name gegeben zu werden). — Aber diese Streitigkeiten spielen einerseits eine so grofse Rolle in der Geschichte überhaupt und geraten im weltgeschichtlichen Unterricht so leicht in ein schiefes Licht — ich erinnere an den Arianismus bei den germanischen Stämmen —, und sie sind andererseits so lehrreich auch noch für die Gegenwart, so wichtig für das Verständnis der ökumenischen Bekenntnisse und ihrer Bedeutung in der katholischen Kirche, wie für den Unterschied zwischen evangelischer und katholischer Auffassung des Glaubens und des Wesens des Christentums überhaupt, dafs der evangelischen Jugend doch ein Unterrichtsstoff entginge, der für die kirchlich-religiöse Bildung von der gröfsten Bedeutung ist.

Auch aus der neueren Zeit mag mancher manches vermissen,

wie Union, Mission u. dergl., die man nicht gut unter „Richtungen in der Fortentwickelung der ev. Kirche“ unterbringen kann. Aber hier gerade wird es recht deutlich, dafs der neue Lehrplan offenbar gar keine vollständige Aufzählung auch nur der Haupterscheinungen der Kirchengeschichte, die zu behandeln sind, geben will. Die paar Namen Herrnhuter, Spener, Wichern deuten nur an. Auch hier gilt gewifs, was in den „methodischen Bemerkungen“ S. 12 von der Lesung neutestamentlicher Schriften gesagt wird, dafs dem Lehrer im einzelnen freie Bewegung gelassen werden soll. Nur der Grundsatz mufs streng festgehalten werden, dafs alles auszuscheiden ist, was nicht von unmittelbarer Bedeutung für die religiös-kirchliche Bildung ist.

In der Hauptaufgabe für die Ober-Prima könnte der Wortlaut: „Glaubens- und Sittenlehre in Gestalt einer Erklärung der Augustana“ vielleicht zu einer allzu theologischen Behandlung verführen, auch reicht die Augustana, zumal für die Sittenlehre, nicht aus. Der Römerbrief bietet mehr; und immer wieder sich an die Quelle zu halten, mufs unverbrüchliches Gebot bleiben. Aber die „methodischen Bemerkungen“ stellen ja auch die evangelischen und apostolischen Schriften für diesen Zweck der Augustana zur Seite.

Die Erfahrung hat mich gelehrt, dafs es gar keine bessere Vorbereitung auf den Überblick über die gesamte christliche Glaubens- und Sittenlehre giebt als den Römerbrief. Für die Glaubenslehre ist das bekannt. Es fehlt aufser der Lehre von der Kirche und vom heiligen Abendmahl im Grunde kein wesentliches Stück derselben in diesem Briefe, wenn auch manches nur eben gestreift wird. Aber auch für die Sittenlehre ist in ihm, ganz abgesehen von dem reichen ermahnenden Teile c. 12—15, der Grund so tief gelegt wie irgendwo im neuen Testament. Ich verweise auf c. 6—8 und 12, 1. 2 in Verbindung mit dem Ergebnis des ersten Unterteils, 1, 18 — 3, 20. Was hier aus dem Leben und fürs Leben mit unmittelbar packender Gewalt geschrieben ist, das bekommt in der Augustana seine dogmatische Formulierung und seine kirchengeschichtliche Beleuchtung; und werden dazu diejenigen Lehren, welche teils in Unter-Prima, teils in Sekunda aus den Evangelien, besonders aus dem Johannes-Evangelium, und aus den sonstigen Briefen in breiterer Ausführung gewonnen worden sind, wie besonders die von der Person Christi, dem heiligen Geiste, der Wiedergeburt, dem Gericht, dem Abendmahl, der Gemeinschaft mit dem Herrn, der Auferstehung, der Himmelfahrt, dem Reiche Gottes, der Kirche, dem Leiden des Gerechten (Glaubenslehre) und von den christlichen Tugenden (Bergpredigt), der Freiheit, der christlichen Sittlichkeit überhaupt, an der entsprechenden Stelle repetiert, so ist ein gewifs befriedigender Abschlufs gegeben. Aber in der That nur kurz repetiert und in das Lehrganze eingegliedert werden können diese

Lehren. Die Versenkung in jede einzelne dieser wichtigen Lehren mufs auf den vorhergehenden Stufen vollzogen sein, sonst ist die Aufgabe der Ober-Prima nicht zu erfüllen.

Dies führt uns auf die übrigen Aufgaben der drei obersten Klassen und ihre Verteilung. Inbezug auf die neutestamentlichen Schriften ist bei der Wahl freie Bewegung gelassen; aber die Apostelgeschichte, das Johannes-Evangelium, die Briefe an die Galater, Philipper und an Philemon, der erste Korinther- und der Jacobus-Brief sind ausdrücklich genannt. Dafs diese Schriften sämtlich, wenn auch nicht jede ganz, einmal gelesen werden müssen, liegt auf der Hand. Denn jede bietet einen oder mehrere eigentümliche, für die Grundlage der religiös-kirchlichen Bildung hochbedeutsame Lehrstoffe, aber ich vermisse noch andere, die nicht minder bedeutsam sind, vor allem den Epheser-Brief mit seinem unentbehrlichen Kapitel 4 von der Kirche, den 1. Petri-Brief mit seinem nicht minder notwendigen Kapitel 2 von dem allgemeinen Priestertum und vom Leiden um der Gerechtigkeit willen, den 2. Korinther-Brief mit seiner Lehre von des Christen Stellung zur Trübsal im 4.—6. Kapitel und den biographisch so wichtigen Kapiteln 11 und 12, Ebräer 10, 32 bis 13, 25 mit seiner Lehre vom Glauben u. s. w. und den in unserer Zeit so besonders wichtigen 1. Johannes-Brief[1]) mit seiner Lehre von der Liebe, endlich, um hier gleich noch den Wunsch anzuschliefsen, welchen wir inbezug auf das alte Testament haben, Proben aus den Propheten. Mit Nachdruck tritt für die letzte Forderung auch Trosien in seiner Schrift über den Religionsunterricht an evangelischen Gymnasien S. 14 ein. Sie sind auf dieser Stufe nicht blofs, ja nicht einmal in erster Linie als Weissager, sondern, was sie vor allem waren, als Bufs- und Gerichtsprediger, als das Gewissen des Volks und der Könige vorzuführen. Und es würde eine der empfindlichsten Lücken in der religiös-sittlichen Bildung gelassen, wollte man die reiferen Schüler nicht wenigstens mit der Person und dem Wirken eines Propheten wie Jesaja genauer bekannt machen, von dem Münch in seinen „Vermischten Aufsätzen“ u. s. w. (Berlin 1888) S. 280 ebenso richtig wie schön sagt: „Hier ist nicht eine aus geheimnisvollem Dunkel hervorgegangene Rolle von Orakeln, hier ist das Lebenswerk, und nicht blofs das schriftstellerische, eines gewaltigen Mannes, der zugleich Volksredner, Reformator, Staatsmann, Weiser, Dichter und noch etwas über das alles hinaus war, geweiht durch die Kraft des Blickes in die Tiefe der Herzen und in die Fernen der Weltentwickelung! Hier ist Macht der Rede, wie sie von einem menschlichen Munde wohl nie imponierender ausgegangen

---

[1]) Auch Trosien, Über den Religionsunterricht u. s. w. (Halle a. S. 1889) S. 16 f. fordert nachdrücklich die Lesung des 1. Johannes-, 1. Petrus- und des Jacobus-Briefes.

ist: hier ist ein Wahrheitsmut gegenüber der Welt und allen ihren Höhen, wie ihn nur die gotterfüllte Brust beweisen kann; hier ist ein Herz, das vom Grolle um Missethat und Frevel schwillt und bricht vor Erbarmen mit dem Elend der Verlassenen und Gezüchtigten, ein Blick, der gleichsam in den Himmel dringt und sieht, was die göttliche Strafgerechtigkeit niederreifsen mufs und was dann doch die Gnade immer wieder aufrichten wird. Und von ihm sollte unsere zu erziehende, religiös zu erziehende Jugend nichts wirklich erfahren? Oder bedarf es zum Verständnis etwa zu vielen theologischen oder kulturgeschichtlichen Kommentars? Bei ihm, dessen Rede so viel unmittelbarer verständlich ist als die Kunstleistungen antiker Musterredner, dessen Donner in jedem Herzen vernehmlich wiederhallen? Ein ansehnlicher Teil dieses Buches, die Kapitel 1—12, durchaus und nicht weniges aus dem Deutero-Jesajas von Kap. 40 an kann empfunden werden; es wird wirken nicht als blofser Gedanke, sondern als Ergiefsung eines in Gottes Dienst stehenden Geistes und Herzens."

Aber wie soll das alles bewältigt werden?

Nun, es ist in der That keine leichte Sache, in der dem Religionsunterricht zugemessenen geringen Stundenzahl auch nur den unerläfslichsten Anforderungen zu entsprechen, welche das Ziel einer hinreichenden, dem sonstigen Bildungsstande eines Gymnasial-Abiturienten entsprechenden, religiös-sittlichen Bildung an den Religionslehrer stellt; und man mag danach die besonders von Gymnasiallehrer Pastor A. Schoeler so nachdrücklich vertretene Forderung einer Vermehrung der Religionsstunden [1]) beurteilen. Wenn ich mich gleichwohl, abgesehen von Quinta, wo ich die Wiederherstellung der früheren drei wöchentlichen Stunden in Übereinstimmung mit den Beschlüssen mehrerer Religionslehrer-Konferenzen für das dringendste Bedürfnis und nach der Beseitigung des Französischen auch für sehr gut möglich halte, nicht für eine Vermehrung der Religionsstunden ausspreche, so geschieht es einerseits im Hinblick auf die gebotene und in den neuen Lehrplänen bei anderen Fächern energisch durchgeführte Beschränkung, andererseits unter der Voraussetzung, dafs planvolle Stoffverteilung und verbesserte Lehrmethode ersetzen, was an Zeit gebricht. Und da läfst sich in der That doch vieles thun, um die Prima zu entlasten. Denn das liegt vor allem offen, dafs besonders die Unter-Prima, auch ohne die oben ausgesprochenen Wünsche, bereits viel zu stark belastet ist: die ganze Kirchengeschichte und Johannes-Evangelium und auch noch fünf Briefe! Das ist zu viel für einen gründlichen, auf lebendige Aneignung hinarbeitenden Unterricht. Wie also entlasten und auch noch Platz schaffen für Notwendigeres?

---

[1]) A. Schoeler, Die religiöse Erziehung der gebildeten Jugend und der Religionsunterricht auf unseren Gymnasien. Gütersloh, Bertelsmann, 1891.

Nun zunächst ein klein wenig nach oben. Hat man sich endlich glücklich losgemacht von der alten, mehr akademischen als pädagogischen Forderung eines zusammenhängenden und mehr oder weniger vollständigen Vortrags der Kirchengeschichte und sich beschränkt auf eine Auswahl der bedeutsamsten und für die Gegenwart noch lehrreichen Stoffe, so liegt auch kein Hindernis vor, diese Stoffe auf verschiedene Stufen zu verteilen und auch hier dem Grundsatz der Konzentration oder inneren Verknüpfung der Teile des Unterrichts Rechnung zu tragen. Es empfiehlt sich, Augustinus, Reformation und ihre Vorbereitung der Ober-Prima zuzuweisen, wo diese Stoffe bei der Lektüre des Römer-Briefs und der Augustana sowieso nicht umgangen werden können, und nach Unter-Prima die übrigen kirchengeschichtlichen Stoffe: die drei alten Symbole mit dem Arianischen Streit, die Entstehung und Geschichte der katholischen und römisch-katholischen oder mittelalterlichen Kirche, sowie die wichtigsten, hauptsächlich auf die praktische Bethätigung des Christentums hinauslaufenden Erscheinungen der neuesten Kirchengeschichte zu legen, welche sich wieder an die Lektüre des Johannes-Evangeliums, des 1. Johannes-, 1. Petri-Briefs und Epheser 4 am besten anlehnen.

Die übrigen Briefe sind teils der Ober-Sekunda, teils noch früheren Stufen zuzuweisen. Wird, wie wir vorgeschlagen haben, in Quarta bereits der rein geschichtliche Inhalt des ersten Teils der Apostelgeschichte zur Veranschaulichung der Lehre vom heiligen Geist und das Marcus-Evangelium gelesen, so hat man in der Tertia ausreichend Zeit, um bei der ersten Vorführung des Lebens Pauli (Act. 13—28), welches die Hauptunterlage für die Geschichte des Reiches Gottes im neuen Testamente bildet, an den geeigneten Stellen die leichtesten und bekanntesten Stücke in Pauli Briefen lesen zu lassen und so eine erste Bekanntschaft mit diesen zu vermitteln. Dahin gehören vor allem der für Pauli persönliches Verhältnis zu seinen Gemeinden wichtige und leichte 1. Thessalonicher-Brief, das 1. Kapitel und einige bekannte Sprüche des Galater-Briefs, einige bekannte oder biographisch wichtige Stellen aus den übrigen Briefen, vor allem 2. Korinther 11, 21 — 12, 9 und der Philipper-Brief, natürlich auf dieser Stufe noch ohne tiefere Versenkung in das dogmatisch schwierige 3. Kapitel, kursorisch, als Lebenszeugnis. In Unter-Sekunda mufs schon um des ersten Abschlusses willen nicht nur Johannes-Evangelium c. 1—4 und 13 bis Ende kursorisch gelesen, sondern auch aus dem 1. Korinther-Brief das wichtige Kapitel 13 von der Liebe, welches gröfstenteils wörtlich dem Gedächtnis eingeprägt werden mufs, und das nicht minder wichtige 15te von der Auferstehung der Toten eingehend erklärt werden. Denn wer möchte seine Schüler als relativ fertig ins praktische Leben entlassen, ohne ihnen diese herrlichen und gerade für das praktische Leben so überaus wichtigen Schätze wenigstens gezeigt und wertachten gelehrt zu haben,

damit sie im Leben, das ihnen, wie wir ihnen immer wieder einzuschärfen haben, erst die rechte Auslegung geben wird, wieder danach greifen und sich daran erbauen? Dasselbe gilt von Epheser 4, dem Kapitel von der Kirche, und dem 1. Joh.-Brief, und aus demselben Grunde müssen den Schülern noch vor dem Abschlufs der Unter-Sekunda die wichtigsten Schriftstellen über die Stellung des Frommen zu den Leiden dieser Zeit einmal nahe gebracht werden. Das letztere geschieht am besten in Tertia bei der Einführung ins alte Testament im Anschlufs an Hiob, von dem natürlich auf dieser Stufe nur wenige Kapitel gelesen werden können (etwa 1—3 und 38—42), und an verwandte Psalmen, wie den 37sten und besonders den 73sten. Aber dazu müssen behufs Erhebung auf den vollkommenen christlichen Standpunkt auch aus dem neuen Testamente die wichtigsten Stellen wie Act. 14, 22 (Rep.), 2. Kor. 4—6 und Röm. 5, 1—5 und 8, 18—39 (oder doch die Sprüche 2. Kor. 4, 17. 18; Röm. 5, 1—5; 8, 18. 28) herangezogen werden.

In Ober-Sekunda endlich ist, da der geschichtliche Inhalt der Apostelgeschichte nur wiederholt und neu beleuchtet zu werden braucht, vollauf Zeit, nicht nur diejenigen neutestamentlichen Schriften zu lesen, welche noch fehlen, sondern vor allem zwei der bedeutsamsten Aufgaben zu erledigen, zu welchen man ebenfalls in Prima nicht mehr kommt: eine tiefere Versenkung in die einzigartige Persönlichkeit Pauli und seine grofsartige Wirksamkeit und die Einführung in das ebenso einzigartige Wesen der Prophetie des alten Testaments, an der Hand einer oder zweier der grofsen Prophetengestalten. In dieser Klasse wird man also den Philipper-Brief, der sich tief einprägen mufs (vgl. Trosien a. a. O.), noch einmal lesen, dazu den Galaterbrief, mit Übergehung natürlich der schwierigeren dogmatischen Erörterungen in c. 3 (v. 15—23) und 4 (v. 21—31), ferner aus dem 1. Korinther-Brief die Kapitel 1—6 und 8—14 (12—14 Rep.) und den Philemon-Brief. Auch die sonstigen biographischen Stellen, besonders 2. Kor. 11 und 12, werden natürlich hier von neuem gewürdigt.

Von den Schriftpropheten empfiehlt es sich, das kurze Buch Joel, das im ganzen so leicht fafslich und so leicht übersehbar ist, schon in Tertia bei der Einführung ins alte Testament als Probe lesen zu lassen. Es enthält alle wesentlichen Merkmale der alttestamentlichen Prophetie, nur dafs es das Gericht blofs den Heiden, nicht auch dem auserwählten Volke selber verkündet, und bietet sich von selber an durch seine Beziehung zum Pfingstfest, im Anschlufs an welches man es auch am besten lesen läfst. Hat der Unterricht in der Tertia seine Schuldigkeit gethan, so kann man in Ober-Sekunda bald zu Jesaja kommen. Kap. 1—12 und 53 müssen sorgfältig erklärt werden. Die übrigen kann man nur überschauen lassen und ihren Reichtum an denkwürdigen

Aussprüchen aufdecken, von denen sich die Schüler je nach der Begabung der eine mehr der andere weniger wörtlich einprägen. Der Hauptunterschied zwischen Jesaja I und II, Gerichts- und Trostpredigt, wird leicht erkannt und führt zu Jeremia, dessen in mancher Hinsicht noch ergreifendere Gestalt den Schülern, wenn irgend möglich, auch noch vorgeführt werden sollte, während man sich bezüglich der übrigen mit einem kurzen Überblick begnügen mufs.[1])

Auch das Buch Hiob und die Psalmen, welche vom Leiden des Gerechten handeln, müssen auf der Oberstufe behufs tieferer Erfassung noch einmal herangezogen werden. Es geschieht am besten im Anschlufs an Jesaja 53 in Ober-Sekunda. Aus dem neuen Testamente werden wieder die Stellen Act. 14, 22; 2. Kor. 4—6; Röm. 5, 1—5 und 8, 18—39 herangezogen, aufserdem Luc. 13, 1—5, Ebr. 10, 32—12 und Jacobus 1. Von besonderem Werte ist es, auf dieser Stufe auch Platos bekannte Lehre vom Leiden des Gerechten in seinem Dialog *περὶ δικαιοσύνης* II 7 zur Aufklärung mitzuverwenden. Jac. 1 mufs auf Gymnasien wegen der Mifsverständnisse, zu welchen der deutsche Text führen kann, jedenfalls im Grundtext gelesen werden. Der übrige Jacobus-Brief findet teils in den jährlich wiederkehrenden Morgenandachtstexten und bei der Erklärung der Bergpredigt Verwendung — ich meine die zahlreichen sittlichen Ermahnungen —, teils wird er in Ober-Prima im Anschlufs an den Römer-Brief zur völligen Aufhellung des Glaubensbegriffes herangezogen, c. 2, 14—26.

So läfst sich der reiche Stoff verteilen und die Prima entlasten. Und nur, wenn so von unten auf die Zeit redlich ausgenutzt wird, die einzelnen Teile des Unterrichts stets innerlich verbunden und die Lehrstoffe von vornherein schon so gewählt werden, dafs sie sich verbinden lassen, auch überall gerade diejenigen Stoffe gewählt werden, für welche das Interesse wach gerufen ist[2]), läfst sich die im Verhältnis zur gebotenen Zeit überaus grofse Aufgabe zu einiger Zufriedenheit lösen. Auch die Art der Behandlung mufs natürlich zur Erreichung des Zieles mithelfen. Einleitungs- und kritische Fragen müssen nach Möglichkeit zurückgestellt, aber auch die Auslegung wesentlich praktisch gestaltet werden. Wohl dem Lehrer, der auf der Universität gründlich exegisieren gelernt hat und dem jedes *καὶ* und *γὰρ* von Wichtigkeit ist, auch bei seiner Vorbereitung auf den

---

[1]) Gewaltig wirken übrigens auch noch Amos und Micha, und die Begabteren wenigstens sind zur Lesung auch dieser anzuspornen. Jona wird in Tertia erledigt. Er darf nicht übergangen werden, schon wegen seiner universalistischen Tendenz, desgl. Daniel 1—7.

[2]) In geradlinigem Fortschritt, nicht in den in Volksschulen immer noch hier und da beliebten ermüdenden sog. konzentrischen Kreisen, welche an Stelle der immanenten die mechanische Repetition setzen und so das Interesse ertöten.

Unterricht! Aber — das kann angehenden Religionslehrern nicht nachdrücklich genug ans Herz gelegt werden — im Untersicht selbst darf nur die Frucht dieser Vorbereitung erscheinen, wie in der Predigt des Pastors auf der Kanzel; das Augenmerk der Schüler mufs schnell auf die Hauptsache gerichtet, vieles mufs kursorisch gelesen werden und nur in Kardinalstellen, wie Gal. 2, 19. 20, Röm. 1, 1—7. 16. 17; 3, 21—28; 5; 6, 1—11; 7, 6; 8; 12, 1. 2 u. s. w., mufs man auch die Schüler sich mit aller philologischen Akribie versenken lassen. Im übrigen aber vor allem den praktischen Gewinn ziehen, das Leben spüren lassen, das hinter den toten Zeilen pulsiert, und so die Jugend selbst für das wahre Leben begeistern und erwärmen.

Nach dem Gesagten komme ich zu folgender Ausführung des vorgeschriebenen Lehrplans.

Sexta: Biblische Geschichten des alten Testaments bis Salomo.[1]) Leben der Patriarchen, Richter, Könige. 1. Hauptstück und 1. Glaubensartikel, beide mit Luthers Erklärung. Daneben die Festgeschichten; 4 neue Lieder, bez. eine entsprechende Zahl Liederstrophen und die bekannten alten; zu jeder biblischen Geschichte durchschnittlich ein alter oder neuer Spruch.

Quinta: Biblische Geschichten des neuen Testaments bis zur Himmelfahrt Jesu, eingeleitet durch einen ganz kurzen Überblick über den Ausgang der alttestamentlichen Heilsgeschichte (in etwa 2 Stunden).[1]) Leben Jesu. Zweiter Glaubensartikel und einfache Besprechung des 3. Hauptstücks ohne Luthers Erklärung. Lieder und Sprüche wie Sexta. Immanente Wiederholung des in Sexta Gelernten, also nur soweit das neue Pensum Veranlassung giebt.[1])

Quarta: Allgemeine Einteilung der Bibel, besonders des neuen Testaments, Reihenfolge der neutestamentlichen Schriften mit Ausnahme der einzelnen Namen der Paulinischen Briefe. Lesung wichtiger Abschnitte besonders des neuen Testaments, vor allem Apostelgeschichte 1—12 mit Ausnahme der schwierigeren Redestücke, das Marcus-Evangelium (kursorisch zur Wiederholung), Matth. 5, 1—16; 6, 5—15; 7, 7—11; 25; Luc. 4, 16—30; 15 und 16; 19—31; Joh. 10, 12—16, 27—30 (13. 17); Leben Petri. Luthers Erklärung zum zweiten Glaubensartikel, dritter Glaubensartikel und 3. Hauptstück mit Luthers Erklärung; vom 4. und 5. Hauptstück die Einsetzungsworte. Sprüche und Lieder wie vorher. Immanente Wiederholung wie in Quinta.

Tertia: Hauptaufgabe: Reich Gottes im alten und neuen Testament. Elementare Geschichte des Urchristentums bis zum

---

[1]) Vergl. betreffs der Auswahl die ausgeführten Lehrpläne des Verfassers. Von den Sprüchen sollen übrigens nicht alle dort angegebenen von allen wörtlich dem Gedächtnis eingeprägt, sondern viele nur zur Erläuterung herangezogen werden.

Sieg desselben über das Heidentum, Reformationsgeschichte; wenn es irgend gestattet werden kann, in folgender Ordnung:

Unter-Tertia: Reich Gottes im neuen Testament im Anschlufs an die Apostelgeschichte. Leben Pauli. Lesung entsprechender biblischer Abschnitte, besonders Apostelgeschichte 13 bis 28; 1. Thessalonicher-Brief; Philipper-Brief; Gal. 1; 1. Kor. 1; 13; 15, 1—20, 42—44; 2. Kor. 11, 21 bis 12, 9; Röm. 1, 1—17; 6, 1—11. Die Anfänge und bekannten Sprüche der übrigen Paulinischen Briefe. Gleichnisse von der Ausbreitung der Kirche, besonders Matth. 13. Entsprechende Abschnitte der Bergpredigt, besonders Matth. 5, 13—16; 7, 13—22. Ausbreitung, Verfolgung, Sieg des Christentums, Constantin, Theodosius. 4. Hauptstück. 4 neue Lieder bezw. eine entsprechende Zahl Liederstrophen. Immanente Wiederholung der früheren Aufgaben, besonders zweiter und dritter Glaubensartikel.

Ober-Tertia: Reich Gottes im alten Testament. Lesung entsprechender biblischer Abschnitte, besonders 1. Mose 1 bis 3; 2. Mose 3; 4; 15; 19; 20; 23, 1—18; 3. Mose 25; 26; 4. Mose 6, 22—26; 5. Mose 6; 32; Josua 1; 23; 24; 1. Sam. 7; 2. Sam. 1; 7; 12; 1. Könige 8; 11; 12; 17—22; 2. Könige 1; 2; 8—11; 18—20 (bez. Jes. 36—38); 21—25; 2. Chron. 34—36; Esra 1; Neh. 2; Hiob 1 — 3 und 38 — 42 (meist kursorisch); Psalmen, wie oben dargelegt[1]); Joel; Jes. 1; 6; Daniel 1—7 (kursorisch); die messianischen Weissagungen bei Jesaja, Jeremia, Micha, Sacharja, Maleachi. Reformationsgeschichte, Leben Luthers (wenn möglich als Einleitung dazu: Ausbreitung des Christentums in Deutschland und Europa). 5. Hauptstück. Wiederholung wie oben, besonders die alttestamentlichen biblischen Geschichten und 1. Hauptstück, 1. Glaubensartikel, 4. Hauptstück.

Unter-Sekunda: Bibellesen, besonders neues Testament: Evangelium Matthäi (das bekannte Geschichtliche kursorisch, Reden, besonders Bergpredigt, genau), ergänzt durch kursorische Lektüre aus Lucas und Johannes (1—4; 13—21). Leben Jesu, tiefer erfafst. 1. Kor. 12; 13; 15; Eph. 5; 1. Petri 2; 1. Joh. 1—5 (meist kursorisch). Mitteilungen aus der mittelalterlichen und neuesten Kirchengeschichte (Christl. Leben [Elisabeth], Orden, Papsttum — Union, Mission, Liebesthätigkeit von A. H. Francke bis auf Fliedner und Wichern, Sekten). Wiederholung des Katechismus und Aufzeigung seiner inneren Gliederung. Immanente Wiederholung wie oben.

Ober-Sekunda: Apostelgeschichte als Quelle der Geschichte des Urchristentums und Lesung anderer neutestamentlicher Schriften, besonders Paulinischer Briefe: an die Philipper (Wiederholung); Galater; 1. Kor. 1—6; 8—14; 2. Kor. 4

[1]) Genaueres wird der demnächst vollständig erscheinende ausgeführte Lehrplan bringen.

bis 6; Röm. 5, 1—5; 8, 18—39; Jacobus 1; Ebr. 7—10 (zu Jer. 31!); 10, 32 bis 12 (zu Hiob), Luc. 13, 1—5 und Hiob, und alttestamentliche Propheten, besonders Jesaja 1—12; 40—43; 53 u. a.; Jerem. 31; 52 u. a. Tiefere Erfassung des Lebens Pauli und Jesajä (und Jeremiä). Immanente Wiederholung wie oben.

Unter-Prima: Kirchengeschichte: Das Urchristentum, Glaubenskämpfe, Entstehung der alten 3 Symbole, Entstehung der altkatholischen und der römisch-katholischen oder Papstkirche — Pietismus, Aufklärung, äufsere, innere Mission, Union, Liebesthätigkeit der Kirche der Neuzeit, Sekten. Johannes-Evangelium. Heraushebung der Hauptlehrpunkte aus den Reden. Vergleichung mit den synoptischen Evangelien. Tiefste Erfassung des Lebens Jesu. 1. Johannes-, 1. Petrus-Brief (zum Teil kursorisch), Eph. 4 — Lehre von Person und Werk Christi, vom heiligen Geist, der Wiedergeburt, dem Gericht, dem Abendmahl, der Gemeinschaft mit dem Herrn, der Himmelfahrt, dem Leben nach dem Tode, dem Reiche Gottes, der Kirche —, den christlichen Tugenden (der Freiheit), der christlichen Sittlichkeit.

Ober-Prima: Überblick über die gesamte Glaubens- und Sittenlehre im Anschlufs an den Römer-Brief und die Augustana, eingehender die Lehre von der Gotteserkenntnis, der Sünde, Versöhnung, Erlösung, Rechtfertigung, Gnadenstand, Heiligung, Glauben und Werken, christlicher Freiheit und Tugend. Aus der Kirchengeschichte: Augustinismus und Pelagianismus, Reformation (besonders Luthers Hauptschriften) und ihre Vorbereitung, Unterscheidungslehren.

Ich habe diese Zusammenstellung noch hinzugefügt, um vor allem noch einmal einerseits den organischen Fortschritt in diesem Plane, andererseits die relative Abgeschlossenheit jeder Klassenaufgabe, sowie die innere Beziehung ihrer Theile, die Konzentration, vors Auge treten zu lassen.[1]) Diese beiden Eigenschaften sind von gröfster Wichtigkeit für einen Lehrplan, und es gehört zu den gröfsten Vorzügen des neuen Lehrplans, dafs er diese Gestaltung teils schon bietet, teils zuläfst.

Aber es giebt noch eine andere Konzentration oder Fühlung, in die der Religionsunterricht gebracht werden mufs, wenn er sich wirksam erzeigen soll, das ist die Fühlung mit dem übrigen Unterricht einerseits und dem Leben, in welchem der Schüler steht, andererseits. Wie diese Beziehungen herzustellen sind, das kann nur ein ausgeführter Lehrplan zeigen, und ich habe mich bemüht, dies in meinen Lehrplänen zu thun. Die neuen Lehrpläne haben das

---

[1]) Der Lehrplan von Prof. R. Heidrich (Berlin, Heine, 1892), der mir während der Abfassung zugegangen ist, zeigt nicht diese Geschlossenheit der Klassenaufgabe, sondern vielfach eine sehr bunte Zusammensetzung, schliefst sich auch weniger eng an den vorgeschriebenen Lehrplan an, z. B.: V: Apostelgeschichte, jüdische Geschichte von Esra bis zur Zerstörung Jerusalems, Luther, Leben Jesu — IV: Reich Gottes im alten Testament u. s. w.

Verdienst, auch auf diese Fühlung energisch hingewiesen zu haben, besonders unter den Erläuterungen III S. 70 f., wo es heifst: „Zu allen übrigen Lehrgegenständen, insbesondere den ethischen, soll der Religionsunterricht in engste Beziehung gesetzt werden.“ Das setzt natürlich voraus, dafs der Religionslehrer mit dem gesamten übrigen Unterrichtsstoff wohl vertraut ist und besonders die Lektüre und Geschichtsaufgabe der Klasse, in welcher er unterrichtet, genau kennt und ihre Erledigung sorgfältig verfolgt, um zur rechten Zeit anzuknüpfen, den Schüler in die „Nachbar-Scienz, mit Lessing zu reden, hinüberschauen zu lassen“. Nach dieser Richtung die gesamten Lehrstoffe zu prüfen und die Beobachtungen durch Veröffentlichung zum Gemeingut zu machen, das ist eine der dringendsten Aufgaben, welche in nächster Zeit zu lösen sind, und es ist ein hohes Verdienst der neuen Lehrpläne, dafs sie dazu antreiben.

Aber nicht die Religionslehrer allein haben diesen Dienst zu leisten, sondern ebenso sehr, ja noch mehr die übrigen Lehrer. Denn die ethischen und religiösen, wie überhaupt alle tieferen Beziehungen eines Lehrstoffes decken sich in der Regel erst dem vollständig auf, der nicht kursorisch liest, sondern der den Gegenstand mit den Schülern gründlich durcharbeitet. Und machen es sich die Lehrer zum Gesetz, wie es der Geist der neuen Lehrpläne fordert, nicht blofs Thatsachen und Jahreszahlen zu überliefern, den Schriftsteller nicht blofs als Mittel für sprachliche Belehrung zu benutzen, sondern jede Thatsache, Handlung, Rede, welche die sittliche oder religiöse Beurteilung nahe legt oder geradezu herausfordert, auch wirklich unter das Licht der christlichen Glaubens- und Sittenlehre zu stellen, so werden sie nicht nur dem Religionslehrer noch reicheres Material zur Anknüpfung darreichen können, sondern auch selbst das Beste mit zur religiös-sittlichen Charakterbildung beitragen, ja unter Umständen mehr, als die Religionslehrer beim besten Willen können; wie umgekehrt nichts verderblicher wirkt, als wenn im übrigen Unterricht das, was dem christlichen Geiste widerspricht, entweder mit Gleichgültigkeit übergangen oder gar verherrlicht wird. Denn Übung, Bethätigung der erlangten Erkenntnis und der gefafsten Grundsätze bei sich bietender Gelegenheit ist Leben und wirkt so viel mächtiger und nachhaltiger, als das Leben und seine Gewöhnung mächtiger ist als alle Theorie. Und darin dürfte die Hauptschuld an der bisherigen häufigen Unfruchtbarkeit unseres Unterrichts für die Charakterbildung zu suchen sein, dafs es an dieser praktischen Anleitung zu einer religiösen und sittlichen Auffassung und Beurteilung aller Lebensverhältnisse und zu ihrer Beherrschung durch Bethätigung christlicher Lebensgrundsätze nach 1. Kor. 2, 15 vielfach zu sehr fehlte. Wird Ernst gemacht mit dem „einmütigen Hinstreben des gesamten Lehrerkollegiums nach demselben Ziele“, mit dem „einheitlichen Geiste“, in dem

es nach den neuen Lehrplänen, S. 70, wirken soll, wird, wie sie ebenda fordern, nicht nur gute „äufsere Zucht und Ordnung gehalten, Gehorsam, Fleifs, Wahrhaftigkeit und lautere Gesinnung von allen Lehrern gepflegt", wie das ja in der Hauptsache bisher schon der Ruhm preufsischer Schulen war, sondern werden auch „aus allen, besonders den ethischen Unterrichtsstoffen fruchtbare Keime für die Charakterbildung und tüchtiges Streben zu entwickeln gesucht und so der jugendliche Geist mit idealem sittlichem Gedankeninhalt erfüllt und sein Interesse dafür nachhaltig angeregt", dann wird die Religion ähnlich dem Deutschen in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts gerückt. Sie wird das materiale Centrum, wie jener das formale. Alle Lehrer müssen Religionslehrer sein, wie sie Lehrer des Deutschen sein müssen, und brauchen sich doch deshalb ebensowenig in die Erörterung spezieller dogmatischer Fragen und ihrer Herleitung einzulassen, wie in germanistische oder stilistische Untersuchungen.[1])

Und kommt zu dem allen dann noch das Allerwichtigste: Pflege eines einmütigen Geistes durch zweckentsprechende Gestaltung der gemeinsamen Andachten und Feiern (Leben!), das gute Beispiel jedes Lehrers (Leben!), Stärkung des Einflusses und der gesamten Wirksamkeit des Klassenlehrers durch Vermeidung der Zersplitterung des Unterrichts und des zu häufigen Wechsels des Klassenlehrers, Pflege der Verbindung zwischen Haus und Schule (durch Einzelverkehr und Elternabende) und rege Beteiligung am kirchlichen Leben jeder Art, wie die neuen Lehrpläne gleichfalls nachdrücklich fordern, dann dürfen wir sagen: „Die Schule hat gethan, was sie konnte"; und der Segen wird nicht ausbleiben, wenn auch noch gar viele andere Mächte auf die Charakterbildung miteinwirken, welche die Schule nicht in ihrer Gewalt hat.

---

[1]) Welche Konsequenzen diese Forderung bezüglich der Vorbildung der Lehrer an höheren Schulen nach sich zieht, das hat der Verf. in seiner Abhandlung über Gymnasialseminare (Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses, 1890) zu zeigen versucht.

Erfurt. F. Zange.

Die Mathematik an den humanistischen Gymnasien nach den neuen Lehrplänen und Lehraufgaben.

Die Lehrpläne, nach denen der mathematische Unterricht an den preufsischen humanistischen Gymnasien bis Ostern 1892 erteilt worden ist, sind, wie die ganze methodische Behandlung des Lehrstoffs, rein nach dem Ziele bemessen gewesen, welches der Unterricht für diejenigen zu stellen hatte, die nach Ablegung der Entlassungsprüfung die Anstalt verliefsen. Ihnen sollte auf ihrem Bildungsgange durch das Gymnasium innerhalb des Gedankenbereichs, den der Lehrgegenstand anweist, einerseits eine reiche und vielseitige logische Schulung zuteil werden, und andererseits sollte ihnen die Einsicht als eine Frucht des Unterrichts erwachsen, wie die durch reine Geistesarbeit gewonnenen Gesetze der Zahlen und räumlichen Formen der Forderung des menschlichen Denkens dienen, das Gesetzmäfsige in den Naturerscheinungen begrifflich zu erfassen und zum Ausdruck zu bringen. In ruhigem gemessenem Gange verfolgte der Unterricht dieses Ziel, ohne besondere Rücksicht auf diejenigen zu nehmen, welche vor Abschlufs der Gymnasialbildung sich dem Berufsleben zuwendeten. Auf der Mittelstufe galt als der wesentliche Gesichtspunkt für die Leitung des Unterrichts die Entwickelung des Denkvermögens durch zahlreiche Übungen im Gebiete der konstruktiven Geometrie und die Befestigung derjenigen Kenntnisse in der Arithmetik, ohne welche ein erfolgreicher Betrieb der Mathematik auf der höheren Stufe unausführbar war, und auf dieser suchte man eine enge Verbindung mit der Naturkenntnis und stellte die mathematischen Gesetze in deren Dienste. Wer nach einjährigem Besuch der IIb das Gymnasium mit dem Zeugnis der Berechtigung zum einjährigen Dienste verliefs, hatte immerhin eine wertvolle geistige Gymnastik durchgemacht, aber es fehlten ihm gar mancherlei nützliche und im Leben verwendbare Kenntnisse. So der Zustand der Dinge bis zu Ostern 1892. Mit diesem Zeitpunkt sind die neuen Lehrpläne in unsere humanistischen Gymnasien eingeführt worden und haben besonders für die Mittelstufe tiefgreifende Veränderungen herbeigeführt, welche naturgemäfs auch für die Oberstufe nicht ohne Nachwirkung bleiben können. Diese Lehrpläne und die darin gestellten Lehraufgaben einer sachlichen Beurteilung zu unterziehen, das ist der Zweck, der mich veranlafst hat, zur Feder zu greifen.

Dafs die neuen Lehrpläne in vollkommenerer Form der Idee des humanistischen Gymnasiums dienen, wird niemand anerkennen, selbst diejenigen nicht, welche an ihrer Abfassung Anteil gehabt haben. Sie sind eben entstanden infolge einer bedauernswerten

Entwickelung unseres Schulwesens. Rein äufserliche, oft materielle Interessen der Kommunen, das Streben von Direktoren und Lehrern nach einem erweiterten Wirkungskreise, eine wenig umsichtige Begünstigung der Gründung höherer Lehranstalten seitens der Unterrichtsverwaltung in früheren Jahrzehnten, alles das hat sich vereinigt, um eine Unzahl Gymnasien hervorzutreiben, für welche ein ausreichendes Bedürfnis nicht vorhanden ist; für denjenigen Teil unserer Jugend, welcher sich zeitiger, im 16. oder 17. Jahre, dem Erwerbsleben zuwendet, ist im Unterrichtswesen wenig, jedenfalls Unzureichendes geschehen. Die Realschulen, welche, ursprünglich aus solchem Bedürfnis des Volkslebens erwachsen, ihm vor allem zu dienen berufen waren, sind in Realgymnasien mit neunjährigem Kursus umgewandelt worden, und wir sehen Direktoren, Lehrer und einflufsreiche Personen in den bürgerlichen Gemeinwesen sich zusammenthun und sich eifrig bemühen, die öffentliche Meinung für den Gedanken zu gewinnen, dafs auf Grund der Bildung, den der neunjährige Lehrgang dieser Gymnasien vermittelt, den Zöglingen auch die Fakultätsstudien zu eröffnen seien. So ist es gekommen, dafs in unserem engeren Vaterlande eine gelehrte oder wenigstens auf höhere Ziele gerichtete Bildung in einem Umfange produziert worden ist, dafs für die Männer, die solchen Bildungsgang gewonnen haben, im Staatsleben kaum noch Raum ist, während dem gewerblichen Leben die Kräfte nicht in dem Mafse und nicht mit der Vorbildung zugeführt sind, welche das Staatswohl erheischt. Da ist wohl nichts begreiflicher, als dafs man in der Staatsverwaltung darauf bedacht gewesen ist, solche Mifsstände zu beseitigen. Aber was im Laufe von vielen Jahrzehnten sich im Schulwesen langsam entwickelt hat, das ist nicht durch einen Federstrich der Verwaltung oder der Gesetzgebung zu ändern; es bedarf der Zeit, um eine Rückbildung, Umbildung oder Neubildung herbeizuführen. Wohl sehen wir hier in Berlin seit einigen Jahren die Gemeindekörperschaften eifrig thätig, Schulen zu gründen, um denjenigen, welche in das Erwerbsleben des höheren Bürgerstandes eintreten wollen, in einem sechsjährigen Lehrgange eine zweckmäfsige Vorbildung zu geben; aber in den Provinzen ist man noch weit zurück mit solcher Fürsorge. Wenn aber thatsächlich der Zustand der Dinge so ist, wenn ein ganz bedeutender Prozentsatz der Schüler die Gymnasien nach sechsjährigem Besuch verläfst und ins Leben übergeht, so ist es begreiflich, dafs man einen Teil der Aufgabe, welcher der Realschule zufällt, zur Zeit den Gymnasien mit überwiesen hat, freilich nicht zum Wohl der Gymnasien, aber gedrängt durch die harte Notwendigkeit. Man fühlt sich verpflichtet, auch dem Bedürfnis dieser Schüler gerecht zu werden, und dieser Gedanke findet in den methodischen Bemerkungen zum mathematischen Unterricht seinen unverhohlenen Ausdruck. Aus dem Gesichtspunkt einer praktischen Schulpolitik sind also die Neuordnungen zu ver-

stehen, und es ist meines Erachtens dieser Gesichtspunkt bei der heutigen Lage des Schulwesens nicht abzuweisen. Auch ich stelle mich bei der Beurteilung der Lehrpläne auf diesen Boden und bemesse sie nicht nach idealistischen Entwürfen, welche sich rein auf das Ziel des humanistischen Gymnasiums richten.

Auf der Unterstufe ist durch die neuen Lehrpläne weder in der Verteilung des Lehrstoffs noch in der Art seiner Behandlung irgend etwas an der bisher üblichen Form geändert. Die methodischen Bemerkungen zu dem elementaren Rechenunterricht beruhen auf langjährigen Erfahrungen, und es wird allgemein Billigung finden, wenn von neuem darauf hingewiesen wird, dafs Kopfrechenaufgaben mit kleinen Zahlen stets den schriftlichen Übungen mit gröfseren Zahlen voranzugehen haben, dafs bei Behandlung bürgerlicher Rechnungsarten solche auszuschliefsen seien, welche den Schülern unverständliche und fernliegende geschäftliche Verkehrsverhältnisse in den Unterrichtsbereich ziehen, und dafs endlich der Rechenunterricht unter Anlehnung an die mathematische Form auch darauf Bedacht nehme, den arithmetischen Unterricht angemessen vorzubereiten. Besonders hervorgehoben wird die Übung im abgekürzten Multiplizieren und Dividieren. Dafs den Schülern eine Einsicht in solche Methoden eröffnet werde, dagegen ist nichts einzuwenden; dafs man aber auf die praktische Einübung dieses Rechenformalismus viel Zeit verwende und diese der Behandlung angemessener Aufgaben aus den bürgerlichen Rechnungsarten, welche den Geist reicher und vielseitiger beschäftigen, entziehe, ist nicht ratsam. Man wird stets die Erfahrung machen, dafs die schematische Form, z. B. der Multiplikation, welche die Schüler von der Vorschule an eingeübt haben, sehr bald wieder die Form des abgekürzten Multiplizierens verdrängt, dafs sie jene vor dieser bevorzugen, wenn sie nicht wieder und wieder angehalten werden, letztere zu wählen, und dafs durch die Vermischung beider schematischer Formen in ihnen eine Unsicherheit im Rechnen erzeugt wird. Ist denn der Nutzen dieses abgekürzten Rechenverfahrens so grofs, dafs man ihm viel Zeit widme? Mag sein, dafs in bestimmten Erwerbsverhältnissen dasselbe eine nützliche Verwendung findet; aber dann ist es ausreichend, dem Schüler die Einsicht und die Fähigkeit mit in das Leben zu geben, dafs er sich für die Aufgaben, welche die besondere Erwerbsart ihm später stellt, diese Methoden wieder herstellt und sich für seine Zwecke aneignet. Wenn daher in III a bei Gelegenheit der Flächenberechnung noch einmal auf das abgekürzte Multiplizieren und Dividieren zurückgegriffen und die Einsicht in dieses Verfahren erneut wird, so genügt das; später wird es ja doch durch die Logarithmen zweckmäfsig ersetzt. Ich kann daher nur empfehlen, sich in IV mit einer an einigen Beispielen gewonnenen Einsicht in das Verfahren genügen zu lassen; eine Sicherheit in der praktischen Verwendung wird man auf

Gymnasien nicht erreichen, ohne wertvollere Bildungsinteressen zu beeinträchtigen. Für höhere Bürgerschulen gilt dasselbe; Anstalten, welche eine allgemeine Bildung geben sollen, mufs handwerksmäfsige Abrichtung fern bleiben.

Ehe ich zu dem Beginn des mathematischen Unterrichts übergehe, schicke ich eine allgemeine Bemerkung voraus. Erfahrungsmäfsig macht jeder neue Unterrichtsgegenstand den Schülern besondere Schwierigkeit, und in gerechter Würdigung dieses Umstandes haben die neuen Lehrpläne da, wo ein neues Lehrobjekt in den Unterrichtsbetrieb des Gymnasiums eintritt, diesem eine gröfsere Stundenzahl zugewiesen. In der That bedarf es in ganz besonderem Grade der Sammlung der geistigen Kräfte der Schüler für einen neuen Lehrgegenstand; denn es müssen neue Vorstellungen im Geiste geschaffen werden, und erst wenn diese fest begründet und die in diesem Bereich gebildeten Begriffe durch Übung flüssig geworden sind, werden die Schüler den neu ihnen entgegentretenden Wissensstoff leichter ihrem Vorstellungskreise einfügen. Diese aus der Seele des Kindes geschöpfte pädagogische Einsicht hätte auch für den Beginn des mathematischen Unterrichts fruchtbar gemacht werden sollen; denn diese Disciplin stellt ganz neue Forderungen an die geistige Thätigkeit der Knaben. Während sie bis dahin vorwiegend rezeptiv sich verhielten und die gedächtnismäfsige Aneignung eines reichen Wissensstoffes im Mittelpunkt ihrer Geistesarbeit stand, werden sie hier angeleitet, von den Gebilden der Raumwelt sich scharfe Begriffe zu bilden und durch logische Schlufsreihen zur Erkenntnis von ihren Gesetzen fortzuschreiten. Dieser deduktive Gedankenprozefs bildet für sie etwas durchaus Neues, und es ist keine leichte Mühe, sie in diese Form der Bethätigung ihrer geistigen Kräfte einzuführen. Nun gehöre ich, um von vornherein Mifsverständnisse auszuschliefsen, keineswegs zu denjenigen Fachmännern, die, sobald sie zu Beratungen über den wirksameren Betrieb ihres Unterrichtsgegenstandes zusammenkommen, schnell mit dem Rezept bei der Hand sind, die Stundenzahl müsse vermehrt werden; im Gegenteil, ich erkenne an, dafs die Stundenzahl für den mathematischen wie naturkundlichen Unterricht ausreicht, um diejenige geistige Durchbildung in diesem Wissensgebiet zu sichern, welche vernünftiger Weise innerhalb des Gesamtorganismus des Gymnasiums erstrebt werden kann, und ich bin der Regierung dankbar, dafs sie solchen zwar aus edlem Eifer, aber einseitigen Erwägungen hervorgehenden Forderungen Widerstand leistet, und dafs sie die altbewährte humanistische Geistesbildung auf unseren Gymnasien nicht noch mehr einengt oder der Jugend Lasten aufbürdet, welche sie ohne ernste Gefährdung einer gesunden Entwickelung nicht zu tragen vermag.

Aber dem Gedanken, den ich für den Beginn des mathematischen Unterrichts kurz ausgeführt habe, liefs sich innerhalb des

gegebenen Rahmens in höherem Mafse gerecht werden. Man konnte im ersten Halbjahr in IV den Rechenunterricht, im zweiten Halbjahr den geometrischen Unterricht in geeigneter Form bevorzugen. Das ist nicht geschehen, vielmehr laufen beide Lehrobjekte mit gleicher Stundenzahl nebeneinander her. Indessen, da immerhin zwei Stunden für den Anfangsunterricht in der Geometrie bereit gestellt sind, so mag sich der Lehrer zur Not damit noch behelfen können. Aber was soll man sagen von dem Beginn des arithmetischen Unterrichts mit einer Stunde wöchentlich! Die Gesichtspunkte, welche es ermöglicht haben, diesen den Schülern doch immerhin neuen und ihnen fremdartigen Unterricht in einer Stunde in der Woche zu beginnen, sind nicht zu fassen. Mir erscheint die in dieser Form den Lehrern zugewiesene Aufgabe unerfüllbar. Was mühevoll erreicht ist in einer Stunde, ist eine Woche darauf gröfstenteils verflogen. Es wird eine solche Stunde zur Plage für Lehrer und Schüler. Will man auch von einer Rücksichtnahme auf jene ganz absehen, so hätte doch das geistige Wohl dieser eine Zerspitterung der Kräfte verhüten sollen, welche die Gefahr in sich birgt, dafs die Knaben trotz mancher Mühen nichts Rechtes erringen und darum die Freudigkeit an der Arbeit einbüfsen. Und doch ist auch hier eine Abhülfe innerhalb der zur Verfügung stehenden Stunden zu schaffen. Man beginne den arithmetischen Unterricht im ersten Vierteljahr mit der vollen Stundenzahl und setze ihn im zweiten Vierteljahr in zwei Stunden wöchentlich fort, um in einer Stunde die Planimetrie wieder aufzunehmen. Ist durch einen derartig konzentrierten Unterricht die nötige Unterlage gewonnen, so kann im nächsten Vierteljahr der Unterricht in der Arithmetik eine Zeit lang ruhen, um mit geeinten Kräften die Planimetrie weiterzuführen, und es wird im zweiten Vierteljahr eine Stunde wöchentlich genügen, die erworbenen Kenntnisse in der Arithmetik wieder aufzufrischen und langsam weiter zu führen. Solche Form des Unterrichts gebe ich zur Erwägung.

Was den Inhalt des Unterrichts angeht, so ist über die Verteilung des Lehrstoffs in der Planimetrie für IV und IIIb wenig zu bemerken. Derselbe ist mafsvoll begrenzt, und die verfügbare Zeit gestattet nicht nur seine gründliche Durcharbeitung, sondern auch eine ausreichende Übung in solchen geometrischen Konstruktionsaufgaben, welche in den Lehrbereich fallen. Anders stellt sich die Sache in IIIa. Der Unterricht steht bereits stark unter dem Einflufs der Ziele, welche mit dem Abschlufs von IIb zu erreichen sind. Da ist für derartige Übungen konstruktiver Natur kaum noch Raum, das Hauptinteresse mufs sich den Flächenberechnungen geradliniger Figuren zuwenden und der Begründung derjenigen Sätze aus der Ähnlichkeitslehre, auf welche sich der Unterricht in IIb notwendig stützen mufs. Die Anwendungen werden sich kaum auf etwas anderes als auf zahlenmäfsige Be-

rechnungen richten können, um die Arithmetik mit der numerischen Behandlung geometrischer Gebilde in enge Verbindung zu setzen und so den umfangreichen Unterricht angemessen vorzubereiten, der auf IIb ruht. Man fühlt die Schwierigkeit der Lehraufgabe und fordert von dem Lehrer planmäfsige Sichtung des Lehrstoffs unter Ausscheidung alles nicht unbedingt Notwendigen. Nur die unentbehrlichsten Sätze aus der Planimetrie, heifst es, sind einzuprägen. Aber unentbehrlich sind die Ähnlichkeitssätze, unentbehrlich für die sich in IIb anschliefsende Lehraufgabe sind die Urteile über Umfänge und Inhalte ähnlicher Figuren, und das Wichtigste aus der Proportionalität der Linien am Kreise wird sich kaum abweisen lassen. Bedenkt man, dafs diese Elemente sich als neue Lehraufgabe in den seitherigen Unterricht in IIIa einschieben, und dafs zu ihrer verständigen Aneignung, worunter ich allerdings etwas anderes begreife als Einprägung der Beweisführungen, gar manche Stunde nötig ist, so wird „für alles andere, was als Übungsstoff zu behandeln ist“, kaum Zeit übrig bleiben. Jedenfalls werden Aufgaben konstruktiver Natur, welche sich an diese Lehrgebiete anschliefsen, und welche ebensowohl unserer Jugend eine treffliche geistige Gewandtheit gaben, wie sie eine schätzenswerte Vorübung für die höhere Gymnasialstufe waren, für IIIa und IIb fast ganz wegfallen; es ist eben an die Stelle der Entwickelung der geistigen Kräfte als Hauptgesichtspunkt des Unterrichts für diese Klassen das Erreichen des praktisch Nützlichen und im Leben Verwendbaren getreten. Auch das hat seinen Wert, und auch die Arbeit, die solchem Ziele zustrebt, fördert das geistige Vermögen; aber wenn man bei diesen Neuordnungen den Sinn auf das richtet, was man gewinnt, so ist es auch gut, sich zum Bewufstsein zu bringen, was man dagegen aufgiebt.

Noch eine Bemerkung zu den Lehraufgaben der Planimetrie für IIIb und IIIa, wenn sie auch nur etwas Äufserliches betrifft. Es ist auffallend, wie wenig genau der Lehrstoff mit den Worten gekennzeichnet ist „Kreislehre, 1. Teil“ und „Kreislehre, 2. Teil“. Wenn man ein Lehrbuch aufschlägt, welches Abschnitte mit diesen Überschriften versehen haben sollte, nun so schlägt man um und sieht nach, was unter diesem Titel behandelt ist. Hat man die Sache, so kümmern einen wenig die Überschriften. Wenn man aber blofs die Überschriften erhält ohne die Sache, so ist man in schwieriger Lage, was darunter begreifen. Sollte ich entscheiden, so würde ich alles das, was wesentlich durch Kongruenzen begründet wird, in den ersten Teil der Kreislehre verweisen, und alles das, was die Lehre von der Ähnlichkeit der Figuren voraussetzt, in den zweiten Teil. Dafs ich damit das Rechte getroffen habe, glaube ich allerdings selber nicht; denn der Lehrstoff für IIIa ist so gruppiert, dafs er mit „Kreislehre, 2. Teil“ beginnt und mit „Anfangsgründe der Ähnlichkeitslehre“ abschliefst. Es mufs also ein anderes Merkmal der Unterscheidung gemeint sein; welches? — Ich weifs es nicht.

In der Arithmetik setzen die Lehraufgaben für IIIb fest „die Grundrechnungen mit absoluten Zahlen unter Beschränkung auf das Notwendigste“. Danach mufs angenommen werden, dafs die algebraischen Zahlen auf dieser Stufe noch nicht in die Rechnung einzuführen sind. Dafs sie überhaupt einzuführen sind, das mufs jedem klar sein; wann sie einzuführen sind, bleibt nach den Lehrplänen jedem unklar. Das viel benutzte Lehrbuch von Kambly, das ich aufschlage, behandelt die Grundrechnungsarten unter Beschränkung auf absolute Zahlen. Dafs das zweckmäfsig ist, bestreite ich. Es drängen sich die negativen Zahlen bereits bei der Subtraktion auf, und sie sind, wenn man Gleichungen ersten Grades mit einer Unbekannten zur Übung benutzen soll, was ich durchaus gut heifse, überhaupt nicht zu vermeiden. Gerade sie geben Gelegenheit, sie passend einzuführen. Ich stelle die Aufgabe: heute morgen sah ich nach dem Thermometer; als ich zu Euch in die Klasse kam, war es um 5 Grad gestiegen und zeigt jetzt 3 Grad. Wie hoch stand es heute morgen? Soll solche Frage in IIIb vermieden werden? Ich denke, nein. Überhaupt sind unter den gegebenen Umständen die algebraischen Rechengesetze möglichst praktisch zu vermitteln, sonst erreicht man nun und nimmermehr das Ziel, das für IIb gesteckt ist. Auf Schärfe der Beweisführungen mufs man zum Zweck der praktischen Aneignung der Rechnungsformen verzichten. Es mag das manchem schmerzlich sein, aber es ist die notwendige Folge des Gesichtspunktes, unter den der Unterricht bis IIb nun einmal gestellt ist. Wollte man, um den obigen Gedanken nach der anderen Seite zu verfolgen, die algebraischen Zahlen in IIIb ausschliefsen, so müfste man bei allen algebraischen Operationen die Bedingung festhalten, dafs der Minuendus gröfser ist als der Subtrahendus. Eine Umbildung der Form $8 - (11 - 5) = 8 - 11 + 5$ ist unmöglich; denn $8 - 11$ ist ein „noli me tangere“ für den Untertertianer. Man schafft sich also ein Hemmnis, welches alle freie Bewegung in der Rechnung ausschliefst. Mit diesem Urteil stehe ich nicht allein. Man schlage andere Lehrbücher auf, und man wird die algebraischen Zahlen gleich bei der Subtraktion eingeführt finden. Selbst bei der früheren Lage des Unterrichts mufs ich die Behandlung aller Grundoperationen in Form von absoluten Zahlen weder wissenschaftlich noch praktisch für geboten erachten, bei der jetzigen aber verwerfe ich diese Art der methodischen Behandlung des ersten mathematischen Unterrichts ganz und gar.

Dafs man frisch und munter die Gleichungen ersten Grades mit einer und mit zwei Unbekannten gleich mit den Elementen der Arithmetik in Verbindung bringen soll, erachte ich für zweckmäfsig. Aber man führe sie ein durch einfache Fragen, welche das Leben entgegenbringt — ich denke z. B. an Aufgaben aus der Gesellschafts- und Mischungsrechnung — und knüpfe sie nicht an solche Kunststückchen, die wunderlich zu dem Zweck

erdacht sind, die Kombinationsfähigkeit herauszufordern. Auch die propädeutische Physik, welche in IIIa getrieben wird, wird eine treffliche Anknüpfung bieten. Aber man versäume darüber nicht, algebraische Transformationen, wenn auch nur in den einfachsten Formen, zu üben; wenn die Schüler nicht einige Gewandtheit darin erreichen, wird jeder sichere Fortschritt des Unterrichts gehemmt. Freilich wird die Zeit dafür knapp bemessen sein; denn das allgemeinste über Potenzen und Wurzeln mufs hier bereits in den Unterricht gezogen werden, das liegt in dem inneren Gefüge des Lehrplans.

Und nun zu dem Unterricht in IIb. Da liegt ein reicher Stoff zur Bearbeitung vor. Es sollen quadratische Gleichungen behandelt, es soll Einsicht in die Theorie der Logarithmen gelehrt und ihre praktische Handhabung geübt werden, es sind die Gröfsen am Kreise zu berechnen, und dazu kommt die trigonometrische Behandlung rechtwinkliger und gleichschenkliger Dreiecke und die Berechnungen von Inhalten, Flächen, Kantenlängen einfacher Körper. Wer diesen Lehrgang mit Erfolg durchgemacht hat, der nimmt Kenntnisse mit in das Leben, die ihm in manchen Erwerbsverhältnissen oder Lebenslagen dienen und Nutzen schaffen können; aber selbst abgesehen davon, ich mufs anerkennen, dafs, wenn ein junger Mensch nach der Vorschule sechs Jahre lang seiner allgemeinen Ausbildung gewidmet hat, man verlangen kann, dafs er eine Einsicht gewonnen habe, wie man die Fläche einer Litfafssäule oder eines kegelförmigen Zeltes, den Inhalt eines cylindrischen Glases oder eines pyramidenförmigen Körpers u. dgl. zu berechnen vermag. In den Dienst dieser Aufgabe sollen auch die Elemente der Trigonometrie in ihrer einfachsten Form treten. Auch das finde ich zweckmäfsig. Sie vervollständigen die Erkenntnis, wie die Gröfsen von Kanten, Flächen und Rauminhalten solcher einfacher Körper auch an die Winkelgröfsen gebunden sind. Auch ist es wertvoll für solche jungen Leute, dafs sie zu dem Verständnis vordringen, wie aus einfachen Messungen Entfernungen oder einfache Bergeshöhen durch trigonometrische Berechnung gefunden werden können. Sie gelangen wenigstens zu einer Vorstellung von der Art, wie der menschliche Verstand Fragen zu lösen vermag, welche sich dem denkenden Menschen aufdrängen. Ich bin also mit der Wahl des Lehrstoffs, wenn ich mich auf den praktisch gebotenen Standpunkt der Regierung stelle, einverstanden. Aber, wird man einwenden, wie ist es möglich, diese umfangreiche Aufgabe zu bewältigen? Freilich in der wissenschaftlich-systematischen Form, in welcher man bisher auf der Oberstufe solchen Unterricht zu erteilen gewohnt war, nicht. Man mufs viele Elemente der Anschauung als richtig annehmen, mufs sich durch scharfe Grenzbetrachtungen bei der Inkommensurabilität nicht aufhalten lassen und mufs wesentlich den Weg beschreiten, der in den methodischen Bemerkungen kurz gekenn-

zeichnet ist. Wenn in denselben des weiteren verlangt wird, man solle nach Behandlung der einfachen Körper noch zu den wichtigsten Sätzen über die Lage der Linien und Ebenen im Raum übergehen, so wird man dazu schwerlich gelangen; denn der Stoff ist schon gar zu reichlich bemessen. Es erscheint das aber auf dieser Stufe auch gar nicht nötig, denn eine schärfere wissenschaftliche Herleitung solcher Beziehungen aus den einfachsten Postulaten unserer Raumvorstellung mufs der höheren Stufe vorbehalten bleiben. Ich halte es also für möglich, dafs bei geeigneter methodischer Behandlung des Stoffs im wesentlichen das Ziel erreicht werden kann, was die Lehrpläne für IIb aufgestellt haben. Ob sich mein Urteil bewährt, oder ob eine Entlastung dieser Klasse eintreten mufs, wird freilich erst die Erfahrung entscheiden. Jedenfalls bleibt die Sache schwierig, um so schwieriger, als die praktische Schulpolitik dem Gymnasium noch eine Abschlufsprüfung für IIb aufgenötigt hat; denn jede Prüfung verlangt, dafs die Examinanden ihre Kenntnisse sammeln und bereit halten, und auch dafür hat der Lehrer zu sorgen. Wenn nun diese Abschlufsprüfung mit der Abiturientenprüfung verknüpft wird und deshalb zuweilen mehrere Wochen vor Ablauf des Schuljahres vorgenommen werden mufs, so wachsen die Schwierigkeiten, und ich bin nicht ohne Sorge, dafs die Lehrer ihren Schülern manche Arbeit überlassen oder aufnötigen werden, welche für diese um so schwerer zu tragen sein wird, als sie im Pubertätsalter stehen, in der Regel am Konfirmandenunterricht teilnehmen und mit mehr Stunden belastet sind als die Schüler in den unteren und oberen Gymnasialklassen.

Wenn ich nun zu der oberen Unterrichtsstufe übergehe, so mufs ich zunächst aussprechen, was man bei dem durch die neuen Lehrpläne eingeführten Lehrgange an der Vorbildung der Schüler vermissen wird. Man wird vermissen Sicherheit und Gewandtheit im Gebiete der konstruktiven Geometrie und ausreichende Übung in der Behandlung algebraischer Formen; denn dafür ist in dem neuen Lehrgange viel weniger Raum gegeben, als das seither der Fall war. Aber man darf voraussetzen, dafs bei der gröfseren geistigen Reife der Schüler und bei der Einwirkung, welche der Unterricht auch in seiner neuen Form auf ein zunehmendes Verständnis geübt hat, diese Lücken sich bald ausfüllen lassen werden. Es ist deshalb durchaus zweckmäfsig, dafs der Unterricht die Lehre von den Potenzen, Wurzeln und Logarithmen noch einmal im Zusammenhange aufnimmt und bei den quadratischen Gleichungen mit einer und mehreren Unbekannten verweilt. Die Anwendung derselben auf Geometrie, die Konstruktion algebraischer Ausdrücke wird Gelegenheit geben, die Kenntnisse in der Planimetrie zu befestigen. Wenn der goldene Schnitt in den Lehraufgaben angeführt wird, so ist das eine Einzelheit, die nicht von Belang ist; ich fasse die Anführung dieser Aufgabe

nur als eine Charakterisierung der Richtung, nach der sich der Unterricht bewegen soll. Dafs auch einiges aus der Lehre von den Transversalen und über harmonische Punkte und Strahlen hinzugenommen wird, kann ich nur gut heifsen, aber man beschränke sich hier auf das Allerwichtigste. Notwendiger scheint mir jedenfalls für den ganzen folgenden Unterricht die Bildung des Funktionsbegriffs an einfachen quadratischen Formen. Das hat aber nicht in abstracto zu geschehen, sondern im engsten Anschlufs an die Geometrie. Fragen nach den gröfsten und kleinsten Figuren, welche gewisse Bedingungen erfüllen, gehören, sofern sich die Lösung innerhalb der quadratischen Formen bewegt, recht eigentlich an diese Stelle. Aber was sollen, frage ich, in dieser Klasse die arithmetischen und geometrischen Reihen? Sie stehen hier aufser allem Zusammenhang, da die zweckmäfsigen Anwendungen, besonders der letzteren, auf Zinseszins- und Rentenrechnung erst für Ib angesetzt sind. Wenn der in der Beilage (Gesichtspunkte zur Bemessung der Hausarbeit) ausgesprochene Gedanke „ein wirksames Mittel zur Verminderung der Hausarbeit ist die methodische innere Verknüpfung der Lehrfächer und die Gruppierung des Lehrstoffs“ eine Wahrheit werden soll, so mufs Theorie und Anwendung nicht derart auseinander gerissen werden, sondern durch innere Verbindung beider sollte die Aneignung des betreffenden Gedankeninhalts den Schülern erleichtert werden. Schwierigkeiten bietet der Gegenstand kaum, es läfst sich der Forderung in wenig Stunden genügen, aber es steht zu befürchten, dafs, wenn in Ib die Anwendungen kommen, die zusammenhangslosen theoretischen Elemente sich längst wieder verflüchtigt haben, sodafs die in IIa aufgewendete Mühe sich als vergeblich erweist. Endlich nimmt es Wunder, dafs die imaginären Formen in IIa ganz ausgeschlossen sind. Wie die Gleichungen ersten Grades auf die negativen Zahlen führen, so führen die quadratischen auf die imaginären, und man legt sich auch hier ganz unnütz eine lästige Beschränkung auf, wenn man auf ihre Einführung verzichtet. Ja die Schüler bringen einem hier oft durch Fragen, welche sich ihnen naturgemäfs stellen, die Sache entgegen. Soll man sie mit solcher sachlich durchaus gerechtfertigten Frage abweisen? Ich denke, nein. Und was hat denn die Einführung dieser Formen für Schwierigkeiten? Macht man sich Vorstellungen, als stände man vor einem geheimnisvollen Gebiet? Die Schüler rechnen mit i so gut, wie mit jedem anderen Buchstaben, und wenn man ihnen sagt, sie sollen i^2 gleichwertig mit -1 in der Rechnung behandeln, so ist die Sache geschehen. Dafs die Rechenoperationen mit komplexen Zahlen, in dem Bereiche wenigstens, in welchem sich die Schüler in IIa bewegen, wieder zu komplexen Zahlen führen, ist sofort erkannt; es sind das die einfachsten Rechnungen von der Welt. Die Einführung dieser Zahlen in die höheren Operationen mufs allerdings dem späteren Unterricht vorbehalten bleiben.

In der Trigonometrie sollen Dreiecke und Vierecke berechnet werden, aber merkwürdigerweise finden sich die Additionstheoreme erst in Ib. Ohne wenigstens einiges aus diesen Relationen heranzuziehen, erscheint eine zweckmäfsige Behandlung dieser Aufgabe nicht möglich. Freilich lassen sich diese Relationen für den gekennzeichneten Zweck künstlich umgehen, aber man ist dann in die Notlage versetzt, in dieser Klasse eine Behandlungsform zu lehren, die man in der nächsten wieder zu beseitigen trachten mufs. Die Berechnung der Winkel eines Dreiecks, um nur eins von vielem anzuführen, welches nach dem ersten Kongruenzsatz bestimmt ist, wird zweckmäfsig mit Benutzung des sogenannten Tangentialsatzes auszuführen sein, und dieser fordert indirekt das Additionstheorem. Wollte man diese Behandlungsform umgehen, so würden weitläufige und unzweckmäfsige Rechnungen zu machen sein, welche man sicherlich zur Vereinfachung des Unterrichts vermeiden und nicht erst den Schülern aufbürden sollte. Der Gedanke, die Zöglinge nicht zu überlasten, verdient sicherlich die ernsteste Würdigung. Aber diese Sorge liegt hier nicht vor; sie kann gar nicht vorliegen, da in IIb durch die neuen Lehrpläne bereits eine wertvolle Vorbildung für die Trigonometrie geschaffen ist. Aber darauf möchte auch ich bei dieser Gelegenheit hinweisen, dafs sich der Unterricht die sorgfältigste Beschränkung in dem Formelwesen auferlege, welches mit dem Gedächtnis festzuhalten ist. Wenn ich ein Lehrbuch aufschlage, möchte ich oft die Hälfte solcher Formeln aus dem Unterricht hinausgeworfen wissen. Man begnüge sich mit den sparsamsten Mitteln zur Lösung trigonometrischer Aufgaben. Das Gedächtnis entlasten, das Können mehren, das ist der Gesichtspunkt, unter den auch ich diesen Unterricht gestellt wünsche.

In Ib finden sich als neue Lehraufgabe nächst der Zinseszins- und Rentenrechnung die imaginären Gröfsen, und in der That bedürfen diese hier einer weiteren Bearbeitung. Auch die Stereometrie bildet hier einen geeigneten Lehrstoff, und es ist erfreulich, dafs auch einige Grundformeln der sphärischen Trigonometrie an die Betrachtung der dreiseitigen Ecke angeschlossen werden sollen. Aber auch hier gilt der Gesichtspunkt, den ich für die ebene Trigonometrie gekennzeichnet habe, und den die Unterrichtsverwaltung zu teilen scheint. Dafs aber einige Relationen aus dem Gebiet der sphärischen Trigonometrie auf einfache Fragen der Geodäsie und später in Ia auf die Himmelskunde angewendet werden, entspricht durchaus dem Ziele, dem der mathematische Unterricht auf dem Gymnasium zustrebt. Wenn weiter verlangt wird Wiederholung des arithmetischen Pensums der früheren Klassen an Übungsaufgaben und Vervollständigung der Trigonometrie, so ist auch das meines Erachtens eine vollständig berechtigte Forderung. Aber das Wichtigste aus den Additionssätzen mufs durchaus nach IIa verlegt werden; dafür führe ich

hier noch ein Argument an. In Ib ist nach den Lehrplänen für die Naturwissenschaften Mechanik zu treiben. Wer je den Unterricht auf dieser Stufe gegeben hat, der weifs, dafs er jener Relationen aus der Trigonometrie bedarf. Ohne sie sind oft die einfachsten Fragen auf diesem Gebiete nicht zu behandeln oder wenigstens nicht so zu behandeln, dafs weitschweifige Rechnungen vermieden werden.

In Ia ist der binomische Lehrsatz für ganze Exponenten zu begründen. Das ist eine einfache Sache, wenn man sich mit den einfachsten Gesetzen der Kombinatorik begnügt. Sich weit in diese Gesetze einzulassen, wie das wohl hier und da geschehen ist, oder gar bis zu Urteilen über Wahrscheinlichkeiten vorzudringen, das kann auch ich nicht für angemessen erachten. Auch kann ich es nicht beklagen, dafs die Theorie der Kettenbrüche und die diophantischen Gleichungen, obwohl sie manches Interesse bieten, aus dem Gymnasialunterricht ausgeschlossen sind; man kann eben nicht alles, was Interesse gewährt, in den Unterricht hineinziehen, sondern man hat den Blick auf die Hauptsache zu richten, und die ist und bleibt die, zwischen den Wissenselementen die innere Verbindung herzustellen und die mathematischen Gesetze in den Dienst der Naturerkenntnis zu stellen. Das sind für die oberste Klasse die beiden leitenden Gesichtspunkte. Von dem ersten ist in den Lehrplänen nichts zu bemerken, und es scheint fast, als ob die tiefer gehende wissenschaftliche Einsicht, die das Zusammenhängende erfafst, nicht zu Gebote gestanden habe. Denn was soll, frage ich, der Binomialsatz in seiner Isolierung? Man stelle ihn in den Dienst der Entwickelung des Begriffs der Potenzen mit natürlicher Basis! Denn die Konvergenz der betreffenden Reihe ist sofort durch den Vergleich mit der konvergenten geometrischen Reihe erkannt, das Additionsgesetz folgt auf das einfachste mit Hülfe des Binomialgesetzes, und aus ihm wird die Potenzform durch wenige Schlüsse hergeleitet. Durch ihre Begriffserweiterung wird der Zusammenhang zwischen diesen Formen und den trigonometrischen Funktionen erkannt, und diese Fundamentalrelation macht es erst möglich, zu der Einsicht zu gelangen, dafs jede Rechenoperation mit komplexen Gröfsen wieder zu komplexen Gröfsen führt. Nicht nur, weil durch diese Erkenntnis der arithmetische Unterricht erst den notwendigen Abschlufs findet, sondern auch weil die Einführung der komplexen Zahlen für den gesetzmäfsigen Zusammenhang der einfachen Funktionen hierdurch erst in das rechte Licht tritt, und sie nunmehr für ganz reale Fragen eine fruchtbare Anwendung zulassen, darum erscheint es mir erwünscht, den Unterricht soweit zu führen. Es liegt nahe, die Reihen für Sinus und Kosinus damit zu verbinden; dagegen kann wohl auf alle anderen analytischen Reihen, welche sich auf dem Binomialsatz für negative und gebrochene Exponenten aufbauen, verzichtet werden. Auch

kann die ganze Theorie der allgemeinen Gleichungen ohne Schaden wegbleiben. Es hat diese Theorie ihre Schwierigkeit; ich erinnere nur an den Nachweis, dafs jede Gleichung eine Wurzel hat, und ohne diesen Nachweis steht doch diese ganze Theorie in der Luft. Zudem sind diese Elemente für die Schüler so zusammenhangslos und haben ein rein theoretisches Interesse. Dagegen wünsche ich allerdings solche Frage: wie tief sinkt eine Kugel bei gegebenem spezifischen Gewicht in Wasser ein? oder: wie grofs ist ein Luftballon aus gegebenem Stoff und gegebener Füllung herzustellen, wenn er eine bestimmte Tragkraft haben soll? oder manche andere Frage aus der Stereometrie behandelt zu sehen, wenn sie auch auf Gleichungen dritten Grades führt. Dazu bedarf es keiner weitschichtigen Theorie. Eine solche Gleichung auf eine quadratische und eine reine kubische Gleichung zurückzuführen, ist im Gedankengange einfach, einfacher als Lösungen von gewissen Systemen quadratischer Gleichungen, welche Aufgabensammlungen bieten, und hat man die Schüler gewöhnt, mit komplexen Zahlen ganz ohne Scheu zu rechnen, so giebt es für sie gar keinen casus irreductibilis. Die ganze Auffassung, welche sich in diesem Ausdruck ausspricht, und welche sich noch heute durch die Lehrbücher schleppt, ist durchaus veraltet. Wenn ich auf Aufgaben obiger Natur hinweise, so werde ich von dem Gedanken geleitet, dafs dafür ausreichend Raum ist, wenn man das Lösen von verzwickten Gleichungssystemen aufgiebt, welche blofs zu dem Zweck künstlich zusammengestellt sind, Schwierigkeiten zu häufen, und auf welche reale Probleme kaum jemals hinauslaufen. Diese Art Mathematik zu treiben, möchte ich fremdsprachlichen Übungen vergleichen, in denen die Lehrer alle möglichen Schwierigkeiten der Formlehre und der Syntax anhäufen, sodafs die Erfolglosigkeit alle Freudigkeit der Arbeit für die Schüler hemmt. Also weg auf der obersten Gymnasialstufe mit diesen rein formalistischen Rechenübungen! Ihr Wert entspricht für die Mehrzahl der Schüler nicht der Zeit, die darauf verwendet wird.

Als neue Lehraufgabe tritt hinzu der Koordinatenbegriff und einige Grundlehren von den Kegelschnitten. Der moderne Stand der Erkenntnis auf naturkundlichem Gebiete ist der Anlafs, weshalb den Schülern ein Einblick in diese Methode der Behandlung räumlicher Gebilde werden soll, und es läfst sich nicht leugnen, dafs dadurch denjenigen jungen Leuten, welche sich solchen Studien zuwenden, auf technische Hochschulen übergehen oder später höhere Militärbildungsanstalten besuchen, eine wertvolle Mitgabe zuteil wird. Die Zahl solcher jungen Leute ist heutzutage nicht gering; denn ich rechne naturgemäfs auch diejenigen dazu, welche das ärztliche Studium ergreifen. Dafs man also auch deren Bildungsgange eine angemessene Berücksichtigung auf dem Gymnasium zuteil werden lasse, ist nicht mehr wie billig. Aber

auch denen, welche in ganz andere Gedankenkreise später eintreten, ist eine Einsicht in diese Methode dienlich. Sie erweitert ihren Gesichtskreis. Wie der Musiker aus der Partitur den melodischen Flufs der Töne erkennt, ohne dafs sie an sein Ohr dringen, so erfafst der Mathematiker aus den algebraischen Formen Gesetze der Raumwelt und bringt sie umgekehrt in diesen Formen zum Ausdruck. Wenn auch reichere Übung dazu gehört, diese Schriftsprache mit leichter Mühe zu lesen, so ist doch die Einsicht, wie es möglich ist, Vorstellungen der Raumwelt in diese Sprache zu kleiden, für jeden von Wert, welcher allgemeine Bildung sich zu erwerben bemüht ist. Darum verdient die Aufnahme dieses Lehrgegenstandes in den Unterricht des humanistischen Gymnasiums volle Zustimmung. Aber wenn man die Schüler in ihn einführt, so vermeide man nach Möglichkeit das Gedächtniswerk, welches sich auch hier leicht in Masse herandrängt. Das Festhalten weniger Gleichungsformen mufs genügen. Werden die Operationen immer mit denselben Formen von neuem vorgenommen, so bleiben diese Formen haften. Einsicht in die Methode und leichte Bewegung in einem mafsvoll begrenzten Bereich, das mufs auch hier das Ziel des Unterrichts bleiben.

Wenn ich jetzt meine Beurteilung der neuen Lehrpläne und Lehraufgaben für die Mathematik abschliefse, so weifs ich, dafs von meinen Berufsgenossen viele vieles billigen, viele vieles mifsbilligen werden. Das ist unter Menschen nicht anders. Aber dann, bitte, die entgegenstehenden Urteile und ihre Begründung! Auch die Regierung weifs, dafs nicht alle Weisheit bei ihr ruht, und dafs sie Licht empfangen mufs von denen, welche in vieljähriger praktischer Thätigkeit stehen und die wissenschaftliche Seite der Fragen zu beurteilen vermögen. Darum urteile, wer sich dazu berufen fühlt! Das kann nur der Sache nützen. Ihr zu dienen ist der einzige Beweggrund für mich gewesen, zu urteilen.

Berlin. Ad. Schumann.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

1) A. H. Petiscus, Der Olymp oder Mythologie der Griechen und Römer. Mit einem Anhange: Die nordisch-germanische Göttersage. Zum Selbstunterricht für die erwachsene Jugend und für höhere Lehranstalten. Zwanzigste, von E. Anthes besorgte Auflage. Mit 47 Abbildungen. Leipzig, C. F. Amelangs Verlag, 1890. VIII u. 330 S. geb. 4,50 M.

Die 20. Auflage des viel gelesenen und allgemein beliebten Buches erscheint in einem äufserlich vollkommen umgestalteten Gewande und innerlich erneuert. Die alten Holzschnitte sind bis auf zwei verschwunden, statt ihrer bilden neue Schnitte und acht auf photographischem Wege hergestellte Tafeln eine Zierde des Werkes. Unter den Darstellungen der letzten findet sich der Hermes des Praxiteles (mit Schapers Ergänzungen) und die 1880 in Athen gefundene Pallasbildsäule. Auch im übrigen sind die neuesten archäologischen Funde berücksichtigt. Der Inhalt ist mit Prellers Darstellungen der griechischen und römischen Mythologie in Einklang gesetzt worden. An Stelle der früheren Einteilung der Götter in obere und untere hat der Bearbeiter eine Anordnung der Göttergestalten nach ihrem Aufenthalt gesetzt; er behandelt nach der Entstehung der Götter den Olymp, dann nacheinander die Götter des Meeres und der Gewässer, die Gottheiten der Erde und diejenigen der Unterwelt. Darauf folgen die wichtigsten Heldensagen. Durch diese Anordnung des Stoffes ist eine gröfsere Übersichtlichkeit und eine geschlossenere Einheit der Darstellung erreicht worden. — Im Anhange ist die Götterlehre der Germanen nach Dahns Walhall und Langes Deutschen Götter- und Heldensagen ausführlicher behandelt als früher, wofür man sich den Wegfall der knappen Angaben über ägyptische und indische Mythologie gern gefallen läfst. So wird das Buch in einem in jeder Beziehung den Anforderungen der Gegenwart entsprechenden Gewande fortfahren die Gemüter unserer Jugend mit den ewig jugendlichen Gestalten der alten Götterwelt bekannt zu machen.

2) Fr. Kauffmann, Deutsche Mythologie. Stuttgart, J. Göschensche Verlagshandlung, 1890. 107 S. geb. 0,80 M. (Sammlung Göschen, Bändchen 15.)

Die vorliegende neue Darstellung der deutschen Mythologie umfafst in knapper und übersichtlicher Form einen grofsen Reich-

tum an Stoff. Verf. geht, soweit es in dem engen Rahmen möglich ist, auch auf Deutung und Erklärung der mythologischen Vorstellungen ein. Er verbindet mit der Bekanntschaft mit den grundlegenden Arbeiten der älteren Forscher eine genaue Kenntnis der Quellen und bewahrt sich wissenschaftliche Selbständigkeit. Da das Heft hauptsächlich für Schüler bestimmt ist, wäre es wünschenswert, wenn die Rechtschreibung nach den bestehenden Vorschriften durchgeführt würde; Verf. schreibt aber durchgehends „Papst“; auch „arrianisch“ ist nicht üblich. Bei neuer Durchsicht lassen sich auch manche Fremdwörter vermeiden, wie S. 42 das importierte lateinische Alphabet und S. 100 „den Fenrisulfr, den monströsen Wolf.“

Berlin. E. Naumann.

Hugo Landwehr, Charaktere aus der neuen deutschen Geschichte, vornehmlich in zeitgenössischer Schilderung. Ein Hülfsbuch für den Unterricht in der neuen Geschichte. Berlin, Ernst Siegfried Mittler und Sohn, 1891. 230 S. 8. 3 M.

Unter den Hülfsbüchern für den geschichtlichen Unterricht, welche infolge des Allerhöchsten Erlasses vom 13. Februar 1890 und mit ausdrücklicher Berufung auf denselben entstanden sind, nimmt das vorliegende Buch eine ganz eigenartige Stellung ein. Während das „Germanische Sagen- und Märchenbuch von C. Schmidt und A. Floſs“ und das „Lehr- und Lesebuch der Geschichte von der Gegenwart bis auf Karl den Groſsen von Rudolf Stenzler, Franz Lindner und Hugo Landwehr“ den Charakter einer bestellten Arbeit tragen und als „verfehlte Machwerke“, als unfähige und ungeschickte, weil unpädagogische Ausführungsversuche der wertvollen und heilsamen Kaiserlichen Anregung“[1]) von der fachmännischen Kritik gebührend zurückgewiesen sind, können die „Charaktere aus der neuen deutschen Geschichte“ ungeachtet mancher Mängel, die auch diesem Buche anhaften, den Anspruch auf eine wohlwollendere Würdigung erheben. Man gewinnt bei der Betrachtung des Buches den wohlthuenden Eindruck, daſs der Verfasser den Plan desselben schon längere Zeit mit sich herumgetragen hat, daſs das Buch aus der Praxis des Unterrichtsbetriebes[2]) geboren ist und daſs der Allerhöchste Erlaſs nur den letzten Anstoſs zum Erscheinen des

[1]) Ich verweise auf die eingehende und geradezu vernichtende Kritik der beiden Bücher von O. Frick, Lehrproben und Lehrgänge 29. Heft (Oktober 1891).

[2]) O. Frick a. a. O. erhebt auſser anderen Vorwürfen gegen die Verfasser der oben genannten Lehrbücher gerade den, daſs sie „kein Verständnis haben für den Gesichtskreis und die Bedürfnisse, für die Fassungs- und Urteilskraft“ der Schüler, daſs sie sich einer schweren Versündigung an dem Geiste der Schüler schuldig machen.

Buches gegeben hat. In seinem Vorwort bekennt der Hsgb. denn auch, dafs er sich durchaus von pädagogischen Grundsätzen habe leiten lassen, beruft sich auf das Herbartsche Wort, dafs grade die Geschichte Lehrerin der Menschheit sein soll, und verlangt Belebung des historischen Unterrichts durch stärkere Betonung des Biographischen nicht nur in den unteren, sondern auch in den oberen Klassen, um durch die Veranschaulichung charaktervoller Persönlichkeiten auch religiös-sittliche Charaktere in unserer Jugend heranzubilden. Da aber „die rechte, lebendige Anschaulichkeit, die eigentliche Versetzung in die Zeit und in den Geist der handelnden Personen nur durch das Lesen der Quellen gewonnen wird“, so fordert auch Landwehr ein stärkeres Heranziehen der Quellen. Er setzt sich jedoch in ausdrücklichen Gegensatz zu Schilling (Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit) und den von diesem ausgesprochenen Grundsätzen[1]) und „ringt auf einem andren Wege gegen die Unfehlbarkeit der jetzt üblichen Methode“ an. Er will den Schüler an der Hand der Quellen mit den Personen vertraut machen, ihm die einzelnen grofsen Männer der Geschichte lebendig vor Augen stellen, ihm wirklich getreue Bildnisse derselben vorlegen und legt daher (unter Berufung auf Schiller, Handbuch der Pädagogik S. 528) den gröfsten Wert auf die Entwickelung guter Charakteristiken. Diese Charakteristiken aber sollen, wie der Titel des Buches besagt, „vornehmlich in zeitgenössischer Schilderung“ gegeben werden, und da ergeben sich denn doch für das 16. und 17. Jahrhundert infolge des mangelhaften zeitgenössischen Materials Schwierigkeiten, die der Verf. zwar nicht verkennt, über die er sich jedoch leicht mit dem Troste hinweghilft, dafs für etwaige Lücken „anerkannte Geschichtsschreiber der Jetztzeit ergänzend eintreten müssen“. Ja, wenn das nur nicht allzu häufig nötig wäre! Denn von 69 Charakteristiken, die S. 1—124, also in der gröfseren Hälfte des Buches, geboten werden, sind nur 35 zeitgenössisch, und unter diesen letzteren befinden sich, wie wir sehen werden, noch eine grofse Anzahl von solchen, die doch wie mit den Haaren herbeigezogen scheinen

---

[1]) M. Schilling, Quellenlektüre und Geschichtsunterricht. Eine pädagogische Zeit- und Streitfrage. Berlin 1891. — Landwehr polemisiert gegen Schilling nur wegen des grofsen Zeitverlustes und wegen der vielfach falschen Vorstellungen, die die Schüler der OIa bei der ersten Lektüre gewonnen hätten, hebt aber grade den wundesten Punkt der methodischen Erörterung Schillings nicht hervor, der in dem Schüler geradezu den angehenden Geschichtsforscher erblickt und nicht auf den gewaltigen Unterschied achtet, der sich zwischen dem Lesen antiker Geschichtsschreiber, die als mittelbare Quellen doch nur eigene Anschauungen wiedergeben, und der von Schilling geforderten „sorgfältigen Betrachtung“ urkundlichen Materials ergiebt, auf dem die neuere Geschichtsschreibung fufst. Auch ist diese sorgfältige Betrachtung doch nur für wenige hervorragende Epochen der Geschichte möglich.

und den Namen Charakteristiken gar nicht verdienen! Für die Zeit der Befreiungskriege wird das Verhältnis günstiger, da namentlich die „Erinnerungen aus dem Leben des Generalfeldmarschalls Hermann von Boyen“ und Clausewitz’ Schriften vom Hsgb. ausgiebig herangezogen sind (17 von 31 Stücken!). Immerhin wollen wir das Buch als eine dankenswerte Zusammenstellung willkommen heifsen, wenn sich sonst keine Bedenken erheben. Solche aber kann Ref. nicht zurückhalten in Bezug auf 1) Bestimmung und Verwendung des Buches, 2) Auswahl und 3) Anordnung der Charakteristiken.

Der Umstand, dafs der Hsgb. sich veranlafst gesehen hat, „im Interesse des Unterrichts nicht nur die Ausdrucksweise der Zeitgenossen ihrer Härten zu entkleiden, die Orthographie der jetzigen Zeit anzupassen und vor allem die fremdsprachlichen Stücke gut zu verdeutschen“, erweckt von vornherein die Ansicht, dafs das Buch dem Schüler der Prima als willkommene Ergänzung seines historischen Leitfadens dienen soll. Doch scheinen dem Hsgb. selbst über diese Bestimmung des Buches Zweifel aufgestiegen zu sein; denn wie vorsichtig drückt er sich aus in den Worten: „Ist das Buch auch in erster Linie für den Lehrer bestimmt, dem bequem das für den Unterricht Nützliche zusammengestellt werden soll, so wird sich doch kein Bedenken erheben, es auch dem reiferen Schüler der Oberstufe als fördernde Lektüre in die Hand zu geben“! Den Ref. will fast bedünken, als habe der Hsgb. mit diesem zaghaften Geständnis sich selbst sein Urteil gesprochen. Einem wissenschaftlichen Bedürfnis (!) will er nach seiner eigenen Aussage nicht abhelfen, nur dem Lehrer in erster Linie seine Vorbereitung für den Unterricht bequem machen! Damit wird dem Lehrer der Geschichte in den oberen Klassen denn doch ein Armutszeugnis ausgestellt, gegen welches entschieden Verwahrung eingelegt werden mufs, um so mehr, als diesem die meisten der vom Hsgb. benutzten Werke, wenn nicht in seiner Bibliothek, so doch in der seiner Anstalt zu Gebote stehen oder sicherlich auf seinen Antrag angeschafft werden würden. Zudem ist von dem Geschichtslehrer der Oberstufe doch zu verlangen, dafs er „die anerkannten Geschichtsschreiber der Jetztzeit“ aus eigener Lektüre kennt und namentlich bei wichtigeren Epochen in gröfseren Werken wieder nachliest, um seinem Gedächtnis zu Hülfe zu kommen und seinen Vortrag lebensvoll und Interesse erweckend zu gestalten. Grade den Vortrag aber, der soviel gewissenhafte Vorbereitung erfordert, die Wirkung des gesprochenen Wortes, betont der Hsgb. zu wenig. Ref. will hier wahrlich nicht für die Schülern gegenüber mit Recht verpönte Kathedermethode eine Lanze brechen; aber nur ein warm empfundener Vortrag, der die eigene innige Anteilnahme des Vortragenden an den hervorragenden Gestalten verrät, erwärmt die Herzen der Schüler, weckt in ihnen ideale Begeisterung für wahr-

hafte Heldengröfse, Achtung vor echt-sittlichen Charakteren, auch berechtigte Gefühle des Abscheus gegen alles Abstofsende und Gemeine und wirkt so wahrhaft erziehend und charakterbildend. Ein solcher Vortrag aber hat zur unabweisbaren Voraussetzung eine völlige Beherrschung des Stoffes, gewonnen aus einem gründlichen und liebevoll in den Geist der Zeit und der handelnden Personen sich versenkenden Studium, er wird selten dem Lehrer gelingen, der Wert darauf legt, dafs ihm „bequem das für den Unterricht Nützliche zusammengestellt werden soll". Und von solchen bequemen Lehrern giebt es denn doch weniger Exemplare, als der Hsgb. anzunehmen scheint. Aber das Bequeme hat hier noch eine andere nicht weniger bedenkliche Seite, indem es sich als eine lästige Fessel herausstellt, die den Vortragenden sozusagen mit gebundener Marschroute marschieren heifst. Denn der Hsgb. denkt sich „die Benutzung des Buches im Unterricht in der Weise, dafs der Lehrer im Verlauf des Vortrages die Charakteristiken mitteilt und sie unter genauer Betrachtung der einzelnen Züge mit den Schülern bespricht". Ref. mufs gestehen, dafs ihm das Wie? dieses Mitteilens im Verlauf des Vortrages und der genauen Betrachtung und Besprechung etwas unklar bleibt. Erklärlicher wäre es jedenfalls, wenn nach beendetem Vortrag ein gemeinsames Lesen der betreffenden Charakteristik stattfände und nun die Besprechung in echt pädagogischer Weise dazu benutzt würde, dafs der Lehrer sich durch Fragen überzeugte, wie sein Vortrag auf die Schüler gewirkt hat und was davon haften geblieben ist. Nur so könnte der Lehrer sich die Gewifsheit verschaffen, dafs dem Schüler das Verständnis für die darzubietende Charakteristik voll erschlossen ist und diese selbst charakterbildenden Einflufs auf den jugendlichen Leser übt. Das aber erfordert Zeit, viel Zeit, und der Hsgb. sieht selbst die Notwendigkeit ein, sich auf die bedeutendsten Charakteristiken zu beschränken und den häuslichen Fleifs der Schüler mit in Anspruch zu nehmen [1]). Bei dieser Behandlungsweise aber können lebendiger Vortrag und die individuelle Persönlichkeit des Lehrers [2]), der als Erzieher wirken soll, nicht zu ihrem Rechte kommen, vielmehr liegt die Gefahr nahe, dafs die „genaue Betrachtung der einzelnen Züge" in eine gedächtnismäfsige Erlernung aus-

---

[1]) Um mehr Zeit für die Benutzung seines Buches zu gewinnen, gedenkt der Hsgb. auch den deutschen Unterricht heranzuziehen, der „aus dem Buche mancherlei Stoff zu Bearbeitungen würde schöpfen können"; auch dieser Zusatz scheint zu beweisen, dafs der Hsgb. an ein Lesen der Abschnitte in den wenigen Geschichtsstunden nicht denkt.

[2]) Ich verweise auf die schönen Worte S. 42 der „Lehrpläne- und Lehraufgaben für die höheren Schulen, 1892": „Auf beiden (d. i. der Mittel- und Ober-St.) Stufen hängt der Erfolg in erster Linie von der Lehrerpersönlichkeit ab, welche voll nur in dem freien Vortrag zur Geltung kommt."

artet, nur den Memorierstoff des geschichtlichen Leitfadens vermehrt.

Soviel über die Benutzung des Buches in der Hand des bequemen Lehrers! Was aber soll dasselbe dem Schüler sein? „Es wird sich kein Bedenken dagegen erheben, es auch dem reiferen Schüler der Oberstufe als fördernde Lektüre in die Hand zu geben“, sagt der Hsgb. vorsichtig und unbestimmt genug. Denn da er von einem Lesen der Stücke in der Schule gar nicht spricht, so könnte man in Versuchung kommen zu fragen, ob denn nach des Hsgb.s Ansicht alle Schüler der Oberstufe „reifere“ sind oder nur einige, die mit Nutzen diese Lektüre würden treiben können. Denn dafs nach etwa voraufgegangenem Lesen und Besprechen jeder Primaner reif genug ist, die Abschnitte zu verstehen, ist doch anzunehmen. Wozu also die Bedenken? Sie scheinen dem Ref. aus der Einsicht des Hsgb.s zu entspringen, dafs die Charakteristiken thatsächlich zum gröfsen Teil recht hoch gehalten sind[1]) und der Schüler wirklich zu ihrem Verständnis der leitenden Hand des Lehrers bedarf, wenn falsche Vorstellungen verhütet werden sollen. Offenbar in diesem Sinne sagt der Hsgb., er gebe sich der Hoffnung hin, „dafs das Buch, wenn es in den Organismus des Unterrichts fest eingefügt wird, ein wesentliches Förderungsmittel bietet“. Eine solche feste Einfügung wäre aber doch nur so denkbar, wenn das Buch als offizielles Lesebuch dem Schüler in die Hand gegeben und in der Schule benutzt würde, eine Forderung, die der Hsgb. zwar im Sinne zu haben scheint, indem er diese Benutzung den deutschen Unterrichtsstunden zuweisen möchte[2]), aber doch nicht offen auszusprechen wagt. Dem Ref. aber erscheint es als ein Widerspruch, dafs ein Buch in erster Linie für den Lehrer bestimmt sein, dem reiferen Schüler als fördernde Lektüre dienen und zugleich in den Organismus des Unterrichts, also doch wohl als Schulbuch im eigentlichen Sinne, eingefügt werden soll.

Welche Grundsätze nun haben den Hsgb. bei der Auswahl der Charakteristiken geleitet? Zunächst welche Männer hält er einer Charakteristik für würdig? Gleich in der ersten Zeile des Vorworts sagt er, dafs nach dem Allerhöchsten Erlafs für Heldentum und historische Gröfse die Jugend empfänglich gemacht werden solle, und betont deshalb immer wieder, dafs charaktervolle Persönlichkeiten, einzelne grofse Männer dem Schüler anschaulich gemacht werden sollen, um nun doch nachher zu dem Schlusse zu kommen: „Jedenfalls ist dahin

---

[1]) Vgl. darüber weiter unten!

[2]) Er glaubt, dafs durch die Benutzung des Buches „die wünschenswerte Verknüpfung des deutschen und geschichtlichen Unterrichts auf der Oberstufe“ angebahnt würde.

zu streben, dafs für jede in die Geschichte eingreifende Persönlichkeit eine Charakteristik geboten wird." Auch hierin liegt ein Widerspruch, der den Herausgeber denn auch verleitet hat, in der Auswahl der Charakteristiken über Mafs und Ziel hinauszuschiefsen; er erklärt sich aus der Zwitterstellung des Buches, das dem Lehrer so manches bieten soll, was für den Schüler durchaus unnötig, zum Teil sogar bedenklich ist. Das Kriterium hätte doch vor allem bei der Auswahl mafsgebend sein müssen, ob denn im Rahmen eines Schulbuches all die behandelten Persönlichkeiten eine Charakteristik verdienen, sei es hinsichtlich ihres Charakters, sei es mit Rücksicht auf ihr Eingreifen in die Geschichte. Aber was kann und soll die Charakteristik des trägen und schwachen Rudolf II., des persönlich freilich wackeren, „ehrbaren und milden", aber doch vor jedem energischen Durchgreifen zurückschreckenden Ferdinand I., des höchstens in der Resignation grofsen Leopold I., eines Karl VI. dem Herzen des Schülers Erhebendes oder gar Begeisterndes darbieten? Den bekannten Winterkönig Friedrich V. von der Pfalz charakterisieren seine abenteuerlichen Schicksale, den Kronprinzen Bernadotte seine zweideutige, ja verräterische Haltung völlig ausreichend, und bei einem Johann dem Beständigen genügt die Erklärung dieses Beinamens durchaus. Und verdienen denn wirklich Männer wie Johann Merode, General von Kleist[1]), Kutusow, Graf Haugwitz, Graf Bernsdorff u. a. eine „genaue Betrachtung" der einzelnen (Charakter-) Züge, ganz zu schweigen von Kotzebue, der doch ganz zu Unrecht von seinen Zeitgenossen als politische Persönlichkeit betrachtet und deshalb verabscheut wurde, während er in Wahrheit eher der Litteraturgeschichte als — abgesehen von der Stimmung, die zu seiner Ermordung[2]) führte, und dem Eindruck, den diese hervorrief — der Geschichte angehört?! Ihre Charakteristiken sind doch wohl in erster Linie für den bequemen Lehrer und nicht etwa als erzieherisches Förderungsmittel für den Schüler bestimmt! Rüchel, Borstell, Benedek sind gewifs persönlich wackere Männer und verdienen unsre ganze Teilnahme: aber mufs es nicht in den Schülern falsche Vorstellungen erwecken, wenn sie in eine Reihe mit Blücher, Scharnhorst und Moltke gestellt werden? Und während jene Männer Berücksichtigung gefunden haben, bleiben andre in geradezu auffallender Weise von der Betrachtung ausgeschlossen. Wenn im Zeitalter des dreifsigjährigen Krieges selbst der uns doch fern stehende Bethlen Gabor genau betrachtet wird: weshalb nicht auch der abenteuerliche und für die Kriegführung der da-

---

[1]) Es ist der Gouverneur von Magdeburg, der die Festung 1806 übergab, gemeint, nicht etwa Kleist von Nollendorf, dem eine besondere Charakteristik gewidmet ist. In einer Kriegsgeschichte mag die Ehrenrettung des Mannes Platz finden, in einem geschichtlichen Unterrichtsbuche ist sie mindestens entbehrlich.

[2]) Gerade diese aber wird nicht berührt.

maligen Zeit so charakteristische Christian von Braunschweig, weshalb nicht neben Merode ein Torstenson, dieser zweite Narses, eine Gestalt, an der das empfängliche Gemüt des Schülers so gern haften bleibt in staunender Bewunderung des hochstrebenden Heldengeistes, der auch den gebrechlichen Körper zwingt, ihm zu Willen zu sein? Weshalb ferner dem Schüler eine Charakteristik des alten Dessauers vorenthalten wird, ist noch weniger verständlich. Wenn auch der Hsgb. für Friedrich den Grofsen die Auswahl absichtlich beschränkt, so sehen wir doch Männer wie Ziethen und Seidlitz nur mit Befremden in solcher Zusammenstellung fehlen, und fast als ein Versehen des Hsgb.s erscheint es, wenn in der Zeit der Befreiungskriege ein Gneisenau und Graf Götzen keiner Betrachtung gewürdigt werden. Oder sollten solch markige Heldengestalten nicht von anerkannten Geschichtsschreibern in „grade für den Unterricht zweckentsprechender Weise" dargestellt sein?

Doch Ausstellungen ähnlicher Art[1]) würden zu weit führen. Wir wenden uns zu der Frage, ob die dargebotenen Charakteristiken selbst keinen berechtigten Anlafs zu Bedenken geben. Der Hsgb. beugt dem vor, indem er sagt: „Häufig mufste zu Belegen gegriffen werden, die nicht eigentlich scharf abgerundete Charakteristiken sind. Es kann hier nicht die Aufgabe sein, jedes einzelne Stück zu verteidigen; es mufs für sich selbst sprechen." Zugegeben! Aber eine Charakterzeichnung, wenn auch eine nur lückenhafte, mufs doch jedes Stück bieten, sonst lasse man es doch lieber bei Seite und „einen anerkannten Geschichtsschreiber der Jetztzeit ergänzend eintreten". Aber den Hsgb. verleitet das Bestreben, „die einzelne Persönlichkeit im Lichte ihrer Zeitgenossen zu betrachten", oft genug dazu, Stücke auszugraben, die alles andre eher als den Namen einer Charakteristik verdienen. So wird für Philipp den Grofsmütigen von Hessen eine überaus schwülstige, kaum verständliche Marburger Rektoratsrede von 1528 (?) herangezogen, die sich in byzantinischer Lobhudelei ergeht und höchstens als Stilprobe der damaligen Zeit bemerkenswert ist, während die daneben gestellte Charakteristik von Ranke doch wahrlich vollauf genügt. In der Relation des venezianischen Gesandten Contarini über Philipp II. tritt dessen Grausamkeit und Verstellungskunst, sein fanatischer Vertilgungs- und Verfolgungswahn gar nicht hervor. Es ist gewifs zu billigen, wenn bei Luther „auch das Für und Wider in den Aussprüchen der Zeitgenossen" zum Ausdruck gebracht werden soll, aber ob es gerade nötig und insbesondere erzieherisch wirkend ist, jenes niederträchtige Schmähgedicht des Jesuiten Jo-

[1]) Unter den Staatsmännern im Zeitalter des Absolutismus finden wir nur die preufsischen Graf Waldeck und Danckelman; weshalb nicht auch den so viel einflufsreicheren Kaunitz?

hannes Engerd[1]) vor die Augen der Schüler zu bringen, bleibe dahin gestellt. Der kurze Abschnitt über Melanchthon, so weit hergeholt aus Sleidans Briefwechsel v. J. 1530, giebt nur das Urteil eines Fachmannes über M.s gediegene Bildung und dialektische Gewandtheit, aber nichts von seiner eigenartigen, grade Luther so schön ergänzenden Persönlichkeit. Eine Charakteristik kann man das doch wahrlich ebenso wenig nennen als das harte, so überaus abfällige Urteil Luthers über Zwingli, abgeleitet aus der Kritik des „Büchleins Christianae fidei expositio", und über Nicolaus Coppernicus, den Luther kurzweg als Narr bezeichnet. Grade diese beiden Stücke sind höchstens für Luther charakteristisch, indem sie zeigen, wie sehr auch dieser ein Kind seiner Zeit und in manchen Anschauungen derselben noch befangen war; für die Persönlichkeiten, welche sie dem Schüler anschaulich näher bringen sollen, bieten sie so gut wie nichts. Nach Rankes Charakteristik Loyolas läfst der Verf. einen recht ansprechenden Abschnitt über den Jesuiten Canisius aus Janssens Gesch. d. D. V. folgen in dem erklärlichen und durchaus zu billigenden Bestreben, den Reformatoren auch bedeutende Männer der alten Kirche gegenüberzustellen. Dabei ist jedoch zu bemerken, dafs Janssen hier ein doch wohl parteiisch gefärbtes Bild eines vortrefflichen Jesuiten aus einseitiger Feder giebt, und da beide Charakteristiken über Stiftung und Ziele des Jesuitenordens nichts bieten, so liegt die Gefahr nahe, dafs in dem Schüler ganz merkwürdige Vorstellungen darüber aufgehen. Überdies würde Ref. wohl Loyola, nicht aber Canisius einen Platz im Rahmen des Geschichtsunterrichts einräumen. Für Gustav Adolf ist die Charakteristik Droysens durchaus genügend, und es ist nicht abzusehen, wozu daneben noch das Konferenzprotokoll über die Beratungen des Reichskanzlers Axel Oxenstjerna mit der Brandenburgischen Regierung de intentione regis herangezogen wird, das doch nur über des Königs ursprünglichen Feldzugsplan Aufschlufs giebt. Es soll eben durchaus etwas Zeitgenössisches geboten werden!

Dasselbe unbehagliche Gefühl des Gesuchten hat man bei der Betrachtung der beiden Abschnitte über den Grofsen Kurfürsten. Was in aller Welt soll neben Droysens glänzender Schilderung dem Schüler noch in den 10 Zeilen (!) aus dem Bericht des kaiserlichen Gesandten Franz von Lisola an den Kaiser geboten werden, die mit den bezeichnenden Worten anheben: „Friedrich Wilhelm ist weder ein Mann von hervorragenden, noch von ganz unbedeutenden Anlagen; schwankend, unbeständig und nicht ausdauernd genug . . ."?! Dafs der Wiener Hofburg die weitausschauende Politik des Grofsen Kurfürsten ein Dorn im

---

[1]) Ob auch hier den Hsgb. die Rücksicht auf Litteraturgeschichte verführte?

Auge war, sieht jeder Schüler ohne weiteres ein: wozu also dem hämischen Tadel Aufnahme gestatten bei einem Manne, dessen Lob über allen Zweifel erhaben ist? Soll das etwa diese leuchtende Heldengestalt dem Schüler anschaulich machen, soll das erzieherisch wirken? Dazu kommt, dafs die aus Erdmannsdörffers Monographie (1869) entnommene, in dieser Ausführlichkeit durchaus zu entbehrende Schilderung des brandenburgischen Ministers Grafen Georg Friedrich von Waldeck ebenfalls ganz dazu angethan ist, die unsterblichen Verdienste des Grofsen Kurfürsten ganz in den Schatten zu stellen, ihn als eine von „unentbehrlichen“ Ministern, von politischen und militärischen „Autoritäten“ geleitete Persönlichkeit zu schildern! Doch wir haben schon vorgegriffen. Der Abschnitt über Wallenstein aus Ranke ist mehr ein für Schüler viel zu hoch gehaltener politischer Diskurs, in welchem ein Bild der „Ideen und Intentionen“ des Mannes entworfen, er u. a. auch in Parallele mit Essex und Biron, Cromwell und Napoleon gestellt wird, als eine Schilderung seiner eigenartigen Persönlichkeit. Doch hat hier der Hsgb. wohl daran gedacht, dafs die Besprechung von Schillers Wallenstein im deutschen Unterricht ergänzend eintreten würde. Für den General Laudon soll ein Handschreiben Maria Theresias an diesen eine Charakteristik bieten, während dasselbe doch weiter nichts ist als eine Instruktion der Kaiserin an ihren kommandierenden General. Höchstens wäre der Brief für Maria Theresia charakteristisch. Der Betrachtung des preufsischen Staatsmannes Eberhard von Danckelman werden 2 Abschnitte gewidmet, von denen der erste, die Memoires du sieur de Guericke, doch nur den Eindruck vom Sturze D.s und in ganz kurzen, sehr gehässigen Zügen sein Wirken, mit anderen Worten eine reine Hofintrigue mit ihren Folgen schildert und offenbar wiederum nur dem Bestreben, zeitgenössisches Material zu liefern, seine Aufnahme neben Droysens erschöpfender Darstellung verdankt. Für Friedrich Wilhelm III. läfst die gute, auch die Schwächen des Königs nicht verhüllende Darstellung Boyens den Abschnitt aus Metternichs hinterlassenen Papieren gänzlich überflüssig erscheinen; denn letzterer enthält keine wahrheitsgetreue Charakteristik, sondern nur einen epideiktischen Nachruf, der durch den Vergleich mit „der Denk- und Handlungsweise des unvergefslichen Kaisers Franz“ beinahe verletzend wirkt! Und ganz ebenso ist für Karl Wilh. Ferdinand von Braunschweig neben Clausewitz' meisterhafter Darstellung der Abschnitt aus Montgelas' Denkwürdigkeiten mindestens entbehrlich. Während aber hier Unnötiges geboten wird, vermissen wir bei Stein und Metternich eine Vervollständigung der lückenhaften Charakterbilder; denn E. M. Arndt spricht es in der angezogenen Stelle selbst offen als seine Absicht aus, „einige Züge zu zeichnen, die eben den inneren Menschen noch mehr andeuten sollen“, ohne sich auf eine Wür-

digung Steins als historischer Persönlichkeit einzulassen, und in Montgelas' Denkwürdigkeiten wird das Schwache und Jesuitische der Metternichschen Politik viel zu wenig gekennzeichnet.

Für den letzten Abschnitt des Buches, das Zeitalter Kaiser Wilhelms, ergeben sich dem Beurteiler naturgemäfs weniger Bedenken[1]). Doch bleibt es immerhin zu bedauern, dafs der Hsgb. auch in diesem Abschnitt, wie in den früheren, auf die Selbst-Charakteristik verzichtet, die sich in den Briefen bedeutender Männer darbietet. Es erscheint das um so weniger begreiflich, als er, wie wir gesehen, häufig genug Briefe anderer Personen als Zeugnisse heranzieht und auch im Vorwort seinem lebhaften Bedauern Ausdruck giebt, dafs er die neu erschienenen Briefe der Elisabeth Charlotte an die Kurfürstin Sophie von Hannover nicht mehr habe benutzen können. Aber der Hsgb. vergifst über den so sehr betonten Darstellungen der Zeitgenossen ganz, wie oft aus wenigen Zeilen eines Briefes der Charakter und die Eigenart eines grofsen Mannes dem Schüler klarer und ergreifender entgegenleuchtet als aus den ausführlichsten Schilderungen anderer. Wie erfrischend würde ein Brief des alten Heldengreises Blücher auf die Herzen der Schüler wirken, wie ergreifend ein Schreiben des edlen Scharnhorst an seine Tochter Julie von Dohna, der er die geheimsten Gedanken, die seine grofse Seele bewegen, enthüllt, wie packend ein Bericht des eisernen York an seinen König, in dem er „seinen grauen Kopf Sr. Majestät zu Füfsen legt“! Auch für Roon, einen Mann, dessen Charakterzeichnung so aufserordentlich sich eignet, auf empfängliche Gemüter erziehend einzuwirken, würde sich aus seinen jetzt veröffentlichten Briefen ein viel anschaulicheres Bild ergeben als aus der kurzen Notiz Rankes, die ja an sich vortrefflich ist. Und wie rührend tritt uns, um nur noch eins hervorzuheben, die edle Herrschergestalt unseres unvergefslichen Kaisers Wilhelm aus den durch die Kaiserin Augusta veröffentlichten eigenen Aufzeichnungen entgegen!

Einen kurzen Hinweis wenigstens verlangen noch die vom Hsgb. am Schlufs der einzelnen Abschnitte eingefügten „charakteristischen Stimmungsbilder“. Wunderbarer Weise fehlen dieselben hinter dem Zeitalter des dreifsigjährigen Krieges und dem des Absolutismus, während doch grade für ersteres so reichlicher Stoff vorhanden gewesen wäre; Ref. erinnert nur an Grimmelshausens Simplicius Simplicissimus oder an Berichte von Zeitgenossen, wie sie G. Freytag in seinen Bildern aus der deutschen Vergangenheit bietet. Und ein Stimmungsbild aus der Zeit

---

[1]) Ob es geraten erscheint, dem Schüler eine Charakterzeichnung unseres thatkräftigen jungen Kaisers, wie sie Hinzpeters interessante, doch schwerlich für die Jugend bestimmte Schrift bietet, in die Hand zu geben, bleibe dahingestellt.

während des siebenjährigen Krieges oder nach demselben hätte sich sicherlich unschwer beibringen lassen. Von den dargebotenen Stimmungsbildern erscheinen die auf die Erhebung des preufsischen Volkes v. J. 1813 und auf das Attentat von 1878 bezüglichen durchaus gut und passend. Dagegen ist die „Katholische Klage über die Saecularisationen“ denn doch sehr gesucht und einseitig und hätte mindestens ein Gegenstück verlangt. Ganz ungeeignet aber erscheint der Abschnitt über das „Parteileben in der Paulskirche“; er ist viel zu hoch gehalten und wird jeden Schüler fremd und unverständlich anmuten. Wozu auch den Schüler in jenen fruchtlosen Parteihader einführen, da es doch so zahlreiche erfreulichere Bilder giebt?

Wir wenden uns zum Schlufs der Anordnung des Buches zu. Der Hsgb. unterscheidet die fünf Zeitalter der Reformation, des dreifsigjährigen Krieges, des Absolutismus, der Befreiungskriege, Kaiser Wilhelms I. und gruppiert unter sie Fürsten, Feldherren und Staatsmänner, wozu dann als letzter (4.) Abschnitt die Stimmungsbilder „Aus der Zeit für die Zeit“ kommen. Die Anordnung hat im Inhaltsverzeichnis etwas Bestechendes, sonst aber das Bedenkliche, dafs die zusammengehörenden Persönlichkeiten allzusehr auseinander gerissen werden. Passender wäre es wohl gewesen, hervorragende Persönlichkeiten, die ihrer ganzen Zeit den Stempel aufdrücken, zu Mittelpunkten zu machen und um sie — eventuell auch, wie bei den Befreiungskriegen, um den Herrscher[1]) — die übrigen zu gruppieren, „wie der Sterne Chor um die Sonne sich stellt“. Hätte der Hsgb. sich diesen Grundsatz zur Richtschnur genommen, so wäre mancher unnötige Abschnitt sicherlich fortgeblieben. — Im Zeitalter der Reformation erscheinen statt der Staatsmänner „Geisteshelden“, unter denen sich freilich ein Thomas Münzer ebenso wunderbar ausnimmt, wie Kotzebue unter den Staatsmännern, wo ihm allerdings keine besondere Nummer eingeräumt wird, er nur als Appendix erscheint. Wenn aber einmal hier Copernicus — freilich, wie gezeigt, in dürftigster Weise — betrachtet wird, so fragt man sich verwundert, ob denn die neuere und neueste Zeit gänzlich bar sei solcher Geisteshelden bei einem Volk der Denker und Dichter. Ebenso merkwürdig aber erscheint die Einreihung Schills unter die Feldherren der Befreiungskriege! Hier hätte der Hsgb. getrost seine schöne Disposition opfern und neben Schill noch Männer wie Dörnberg, Herzog Friedrich Wilhelm von Braunschweig, Lützow, vielleicht auch Andreas Hofer als Parteigänger in einer besonderen Gruppe zusammenfassen sollen, Männer, an deren heldenhaftem, feurigem Mut unsere Jugend so gern sich erhebt und begeistert.

Doch genug der Worte! Habent sua fata libelli. Wir glauben

---

[1]) Bei dem Grofsen Kurfürsten und Friedrich dem Grofsen erscheint das fast selbstverständlich!

nicht, dafs das Buch, mag es auch von diesem oder jenem als bequeme Handhabe willkommen geheifsen werden, die Hoffnungen des Hsgb.s rechtfertigen und die von ihm gewünschte Stellung im „Organismus des Unterrichts" sich erringen wird.

Lemgo. Ferdinand Ohly.

G. Dittmar, Geschichte des deutschen Volkes. In drei Bänden. Heidelberg, Karl Winter, 1891. Erster Band XVI u. 565 S., Zweiter Band XII und 544 S. je 5 M, geb. 6 M.

Die hohe Aufgabe, eine deutsche Geschichte zu schreiben, reizt immer aufs neue das Streben derjenigen, welche in Forschung und Lehre damit zu thun haben, aber sie bietet so grofse Schwierigkeiten, dafs eine vollkommene Lösung kaum erwartet werden kann. Obwohl auch das vorliegende Buch seine Mängel hat, so mufs doch betont werden, dafs es der Verfasser an ernster Mühe nicht hat fehlen lassen, und dafs vieles daraus zu lernen ist. Es zeigt tiefer eindringende Gelehrsamkeit, aber geringere Kraft und Anschaulichkeit der Darstellung als das im Jahrgang 1891 S. 485 dieser Zeitschrift besprochene Werk von Duller-Pierson. Der erste Band führt die Erzählung bis zum Untergang der staufischen Kaiser, der zweite bis zum Ende des dreifsigjährigen Krieges, der dritte liegt noch nicht vor. Im Vorwort spricht der Verfasser die Absicht aus, „die immer massenhafter anschwellenden Resultate der Forschung in mäfsigem Umfang und in leicht verständlicher Form einem gebildeten Leserkreise darzubieten." Er hat diese Resultate oft wörtlich, mit Anführungsstrichen bezeichnet, aus neueren Werken entlehnt, aber leider diese Werke nicht angegeben. Es wäre für manchen Mitstrebenden erwünscht, aus der Fülle der Litteratur diejenigen Werke bezeichnet zu finden, denen der Verfasser auf Grund seiner eingehenden Studien am meisten vertraut. Der Kundige sieht bald, dafs zahlreiche Stellen aus K. W. Nitzsch, Geschichte des deutschen Volkes, entnommen sind; es wäre nicht nötig, überall das Citat hinzuzufügen, aber da manches auch aus anderen Werken entlehnt, und zwar mit bester Absicht entlehnt ist, so wären die Citate bei wichtigen Stellen sehr belehrend. Es scheint, dafs der Verfasser auf einen weiteren Leserkreis, auch auf reifere Schüler gerechnet hat, aber für diese erhebt sich eine bedeutende Schwierigkeit in dem reichen Inhalt und der nicht recht übersichtlichen Einteilung des Buches. Die Kapitel sind meist zu lang; sie zerfallen allerdings in viele kleinere Abschnitte mit besonderen Überschriften, aber diese reihen sich ohne Ruhepunkt aneinander. Das Schlufskapitel des ersten Bandes umfafst nicht weniger als 212 Seiten. Es behandelt den „Entscheidungskampf zwischen Kaisertum und Papsttum unter den Kaisern aus dem staufischen Hause", aber damit wird die Erzählung der Kreuzzüge an mehreren Stellen verknüpft, und als

Anhang dazu erscheint erstens ein 18 Seiten umfassender „Überblick über die Glaubenskriege in Spanien", welche doch der deutschen Geschichte fern liegen, zweitens eine Betrachtung des Einflusses der Kreuzzüge auf die Kultur des christlichen Abendlandes, die allein schon ein Kapitel bilden müfste. Jedoch diese in der Einteilung liegende Schwierigkeit ist jedenfalls nicht unüberwindlich, und die sprachliche Darstellung ist klar und bündig, so dafs das Studium des Werkes für den, welcher sich hineingefunden hat, gewifs lohnend ist.

Gehen wir auf das einzelne ein, so folgt nach kurzgefafster, aber ausreichender Darstellung der älteren Zeit eine ausführliche Kaisergeschichte, in welcher auch das, was die Nation selbstthätig leistete, in der Entwickelung der Gutswirtschaft, der Klöster, des Rittertums, der Städte, hervorgehoben wird, damit der Leser nicht blofs das unerquickliche Schauspiel der Zerbröckelung der deutschen Einheit vor sich habe, sondern auch erkenne, was dauerndes geleistet wurde. Karls des Grofsen Vorbild als Landwirt und die einigende Kraft seiner Gesetzgebung könnten stärker hervorgehoben sein. Es ist zu ungünstig geurteilt, wenn Karls des Grofsen Reich (1, 131) als ein „Konglomerat der verschiedensten Bildungen" bezeichnet wird, und wenn von ihm behauptet wird: „ein gemeinsames Recht gab es nicht". Die Aufzeichnung der alten Volksrechte und ihre Ergänzung durch Capitularien war das beste Mittel, die verschiedenen Stämme mit Schonung ihrer Eigentümlichkeit zur Einheit zu gewöhnen.

Anschaulich und eingehend werden die Zeiten der Ottonen, der Salier und Staufen geschildert; nur macht sich hier öfters ein Mangel bestimmter geographischer Angaben fühlbar. Wenn Otto I. und Heinrich II. bemüht sind, die Königsgewalt auf die Kirche zu stützen, und somit den Stand der geistlichen Fürsten begründen, so wünscht man eine Übersicht der damals in Deutschland bestehenden Bistümer und der wichtigsten Klöster zu haben. Band I S. 196 ist von königlichen Pfalzen und Bischofstädten die Rede; es fehlen aber die Namen. „Der König (Otto I.) zog von Pfalz zu Pfalz"; wieviel anschaulicher wird das, wenn wir einzelne Pfalzen kennen lernen! Konrad II. „setzt der weiteren Übertragung von Krongut an die Kirche einen Damm" (1, 236): welches war damals der Umfang dieses Kronguts? Sehr unbestimmt wird darüber S. 254 gesprochen; der Ausdruck „salische Güter" kommt erst S. 304 bei Heinrich V. gelegentlich vor. Unter Friedrich I. hat die staufische Macht in Deutschland „ihren Schwerpunkt in den Gebieten am Oberrhein" (S. 346): das würde erst deutlich, wenn im Anschlufs an Nitzsch (2, 242) die hier belegenen kaiserlichen Pfalzen Hagenau, Trifels, Ingelheim genannt wären, zu denen die rheinische Pfalzgrafschaft mit dem Sitz zu Heidelberg und 1158 die Burg Baden hinzutreten. Aufserdem verfügte Friedrich I. über den

staufischen Stammbesitz in Schwaben, über die von den Saliern ererbten Güter in Franken, über bedeutende Reichspfalzgebiete in Sachsen und Lothringen, namentlich Goslar, Merseburg, Dortmund, Nimwegen: dieser Umfang des Königsguts bezeichnet die Grundlage seines mächtigen Waltens.

Den zweiten Band eröffnet eine Übersicht über die Entwickelung der Städte in Deutschland. Auch hier vermifst man die Namen, wenn S. 5 königliche und bischöfliche Städte unterschieden werden. Störend ist die gleich hinzugefügte Erwähnung der „Freistädte", die S. 6 einzeln genannt werden und deren Stellung in unglaublicher Weise so erklärt wird: „Sie waren weder dem Könige noch ihrem Landesherrn durch Eid verbunden, auch dem Reich nicht zur Steuerzahlung oder militärischer Hülfeleistung verpflichtet und übten selbständig die öffentliche Gewalt aus." Nitzsch setzt (3, 198) auseinander, dafs in Rudolfs von Habsburg Zeit viele Bischofstädte dem Reiche gegenüber Steuerfreiheit in Anspruch nahmen und deshalb Freistädte genannt wurden, aber ein normaler Zustand war das nicht und besser nicht zu erwähnen in einer Übersicht, die sich nur auf die staufische Zeit bezieht. Die Geschichte der Reichseinkünfte ist noch nicht genügend aufgehellt, um feststellen zu können, wie lange jene Freistädte (Köln, Mainz, Worms, Speier, Strafsburg, Basel, Regensburg) sowohl den Bischöfen wie den Kaisern gegenüber Steuerfreiheit behaupteten. Als sie, mit Ausnahme von Mainz, im 15. Jahrhundert als freie Reichsstädte anerkannt und zu Reichstagen berufen wurden, mufsten sie auch bedeutende Geldbewilligungen auf sich nehmen; ebenso that es Lübeck, welches aufserdem seinen jährlichen Reichszins von Alters her an den Kaiser oder den von diesem bezeichneten Fürsten entrichtet hat.

Weiteres über die Entwickelung der Städte ist S. 83 ff. mitgeteilt, doch nicht mit genügender Beachtung des von Nitzsch (3, 297) hervorgehobenen Gegensatzes der mehr demokratischen Verfassung in den süddeutschen Städten zu der aristokratischen Kaufmannsherrschaft in den Hansestädten. In Lübeck blieben auch bei der Verfassungsordnung von 1531, durch welche Wullenwever emporkam, die Handwerker vom Rat ausgeschlossen; sie waren nur in den Bürgerausschüssen (Waitz, Wullenwever I 74. 96. 98); man darf also nicht sagen, wie der Verfasser S. 337, dafs die Handwerker sich der Regierung der Stadt bemächtigten.

Besondere Abschnitte müfsten der Kolonisation der ostalbischen Gebiete und der Verkleinerung, die das Reich im 15. und 16. Jahrhundert an allen Grenzen erfuhr, gewidmet sein: beides wird nur gelegentlich an mehreren Stellen behandelt, und doch ist jenes die gröfste selbständige Leistung des deutschen Volkes, nicht des Kaisertums, im Mittelalter, und dieses zeigt die Folgen des inneren Verfalls, der in den Städtekriegen seit 1377 handgreiflich hervortritt und vom Verfasser deutlich dargelegt

wird. Namentlich ist es interessant, wie die Niederlande dem Reiche verloren gingen. Sie bildeten im Mittelalter das Herzogtum Niederlothringen, welches sich allmählich in verschiedene Fürstentümer und Grafschaften auflöste; die meisten von diesen kamen um 1428 an die französischen Herzöge von Burgund (Dittmar 2, 152. 182. 213). Erzherzog Maximilian gewann sie 1477—1493 zurück und fügte sie der habsburgischen Hausmacht hinzu; Karl V. gab sie 1555 seinem Sohne Philipp von Spanien, dadurch haben sie, ebenso wie Mailand, „ihren alten Zusammenhang mit dem Reiche vollends verloren" (Ranke, Deutsche Geschichte 5[4], 288). Dieser Verlust wird bei Dittmar 2, 365 nicht genügend hervorgehoben, wie denn auch Rankes Worte sich zunächst nur auf Mailand beziehen; aber in der Darlegung des burgundischen Vertrages von 1548 hat Ranke S. 19f. das Streben des Kaisers, die Niederlande vom Reiche loszulösen, deutlich bezeichnet. Der von Dittmar kaum erwähnte Freiheitskrieg der Niederländer gegen Spanien ist auch ein Stück deutscher Geschichte, leider zugleich ein Zeugnis von der Schwäche des damaligen deutschen Reichs; vgl. v. Treitschkes lebendige Darstellung (Historische und politische Aufsätze 2, 441 ff.).

Das letzte Kapitel des zweiten Bandes führt die Überschrift „Vernichtung der deutschen Kultur durch den dreifsigjährigen Krieg". Die traurigen Zustände nach 1648 werden hinreichend dargelegt, aber dazwischen kommt bei Betrachtung der Litteratur und Kunst auch das, was im 16. Jahrhundert schönes geleistet war von Hans Sachs, Fischart, Holbein, Dürer. Diese nachträgliche Erwähnung dessen, was dem Aufschwung der Reformationszeit angehört, bezeugt wiederum, dafs die Anordnung des Buches nicht glücklich ist. Doch helfen Inhaltsverzeichnis und Register über diesen Mangel hinweg, und wie gesagt, wer sich hineinliest, wird in dem Buch viel Belehrung finden.

Lübeck. Max Hoffmann.

Hermann Jænicke, Die deutsche und die brandenburgisch-preufsische Geschichte. Für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten dargestellt. 1. Teil: Die deutsche Geschichte bis zum Westfälischen Frieden. 2. Teil: Die brandenburgisch-preufsische Geschichte, seit 1648 im Zusammenhange mit der deutschen Geschichte. 3. verbesserte Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1892. 8. 1. Teil 103 S. 1,20 M, 2. Teil 140 S. 1,50 M.

Bei der anerkannten Brauchbarkeit des vorliegenden Buches würde es sich erübrigen, auf die jetzt erschienene 3. Auflage besonders aufmerksam zu machen, wenn nicht die Umgestaltung der Lehrpläne die Frage aufdrängte, ob und wie der Verfasser das Buch den neuen Verhältnissen angepafst habe.

Da nach den neuen Lehrplänen von 1892 sich der Lehrstoff der deutschen und der brandenburgisch-preufsischen Geschichte

auf die drei Klassen Untertertia, Obertertia und Untersekunda verteilt, so lag der Gedanke nahe, das Buch den genannten drei Klassen entsprechend in drei Bände zu teilen. Mit Recht hat Jænicke von einer solchen Teilung Abstand genommen; denn sie wäre zu äufserlich ausgefallen und hätte dem Lehrer für Wiederholungen die Hände zu sehr gebunden. Inhaltlich mufste aber eine Erweiterung und Umarbeitung des zweiten Teiles, welcher die brandenburgisch-preufsische Geschichte enthält, erfolgen. Sie ist erfolgt, und zwar ganz im Sinne der neuen Lehrpläne. Während das Buch bisher mit der Aufrichtung des deutschen Kaiserreiches abschlofs, geht die 3. Auflage bis zum Jahre 1891 und schliefst mit der Mitteilung der neuen Handelsverträge vom Ende des vorigen Jahres. Von der Zeit Friedrichs des Grofsen an bis auf unsere Tage sind die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse, die innere Umgestaltung Preufsens, die Neuordnung der politischen Verhältnisse 1815, die Bemühungen um Herstellung des Zollvereins und einer gröfseren nationalen Einheit, die Gründung, die Verfassung und der weitere Ausbau des deutschen Reiches eingehender und dem Standpunkt der Untersekunda ganz entsprechend behandelt worden. Besonderes Geschick und besonnenes Urteil zeigt Jænicke bei der Darstellung der Arbeiterverhältnisse und der sozialdemokratischen Bestrebungen. Mehr als in den früheren Auflagen tritt in dem ganzen zweiten Teile die Thätigkeit der Hohenzollern hervor. Auf ihre Fürsorge für Handel und Gewerbe, für Kunst und Wissenschaft, für Kirche und Schule, für das Heerwesen und die Rechtspflege geht Jænicke genauer ein als früher; einen recht glücklichen Griff hat er mit Einfügung von Wahlsprüchen einzelner Hohenzollern gethan.

Auch sonst ist diese neue Auflage aufs sorgfältigste durchgesehen worden. Rückblicke, mit denen schon in der 2. Auflage ein guter Anfang gemacht worden war, finden sich in gröfserer Anzahl. Ausdrücke, welche zu unrichtiger oder schiefer Auffassung Anlafs geben konnten, sind durch klarere ersetzt worden. Eine Menge von Fremdwörtern ist beseitigt worden. Auch stilistisch hat das Buch wiederum Verbesserungen erfahren. Ferner ist in der Bezeichnung der Lage solcher Orte, welche dem Schüler aus dem erdkundlichen Unterricht nicht bekannt sind, ein guter Fortschritt gemacht worden; doch möchte ich den Verfasser bitten, diesem Punkte seine Aufmerksamkeit noch weiter zuzuwenden. Es ist mir nicht klar geworden, nach welchem Grundsatze er dabei verfährt. Er hält es z. B. für nötig, bei Fraustadt hinzuzufügen, dafs es in der Provinz Posen liegt, während er die Lage von Fleurus als bekannt voraussetzt.

Zum Schlufs noch einige Einzelheiten: I 21 ist Testri in Tertri abgeändert worden. S. 100 ist Testri stehen geblieben. — I 84 wird nicht ersichtlich, dafs der Kurfürst Johann Friedrich von Sachsen und der Landgraf Philipp von Hessen die Häupter

des Schmalkaldischen Bundes sind. — I 86 mufs bei den Bestimmungen des Augsburger Religionsfriedens der Inhalt der Nr. 3 (reservatum ecclesiasticum) als Ausnahme zu Nr. 2 (Jeder Reichsstand erhält das ius reformandi) gestellt werden. — I 95 heifst es: „Metz, Toul und Verdun bleiben französisch." S. 85 ist aber von einer Besetzung durch Heinrich II. von Frankreich nicht die Rede gewesen. — II 36. Man erfährt erst beim Friedensschlufs, dafs auch der Herzog von Savoyen im dritten Raubkriege zu den Gegnern Ludwigs XIV. gehört hat.

Fraustadt. Moritz Friebe.

---

1) E. v. Seydlitz' Geographie. Ausgabe A: Grundzüge der Geographie. 21. Bearbeitung, herausgegeben von E. Oehlmann. Breslau, F. Hirt, 1889. 127 S. mit 66 Holzschnitten und Karten und 21 Bildern, geb. 1 M.

Diese Bearbeitung unterscheidet sich von den früheren in folgenden Punkten. Erstlich ist die Lehre vom Globus an den Anfang des Buches gestellt (S. 1—14). Es folgt sodann in bedeutend erweiterter Form das Kapitel über „die Gebilde der Erdoberfläche und das Kartenlesen", welches in dieser Auflage an Europa und Deutschland und nicht, wie in früheren Auflagen, an Australien veranschaulicht wird (S. 14—35). Das dritte Kapitel — die fremden Erdteile — ist in etwas gekürzter Form auf S. 35—62 abgehandelt. Hiermit schliefst der erste Teil des Buches. Der zweite beginnt mit einem kurzen Überblick über die wichtigsten Sätze der allgemeinen Erdkunde (S. 63—70), woran sich dann die spezieller ausgeführte Geographie Europas schliefst (S. 71 bis 112). Den Schlufs bilden 21 Illustrationen aus Hirts Bilderatlas. Diese Anordnung des Stoffes ist nach dem Wunsche des Herausgebers und des Verlegers eine auf längere Zeit abschliefsende, sodafs die nun zu erwartenden und je nach Bedarf nötigen neuen Ausgaben mit der 21. im wesentlichen übereinstimmen. Der gröfsere Umfang erklärt sich durch die erstaunliche Anzahl von Abbildungen und Karten, die der Jugend, für welche das Buch bestimmt ist, eine beneidenswerte Fülle von charakteristischem Anschauungsmaterial in die Hände geben.

2) E. Oehlmann, Landeskunde von Braunschweig und Hannover. (Zunächst Ergänzung zu Seydlitz' Schulgeographie, Ausgabe A und B). Breslau, F. Hirt, 1889. Mit Karten und zahlreichen Holzschnitten. 36 S. Text, 12 S. Abbildungen. 0,40 M.

Aus der Überschrift des ganzen Buches „Heimatkunden" scheint hervorzugehen, dafs die Verlagsbuchhandlung eine gröfsere Anzahl solcher Ergänzungen zu Seydlitz' Schulgeographie herauszugeben beabsichtigt. Sollte diese Annahme sich bewahrheiten, und sollte der Verleger überall Bearbeiter finden, welche den Gegenstand ebenso klar und übersichtlich und ebenso sympathisch darzustellen vermögen, so werden wir uns einer schönen Bereicherung unserer Schullitteratur zu erfreuen haben. Der Inhalt

ist folgendermafsen angeordnet: 1) Allgemeine Übersicht (Lage von Braunschweig und Hannover in Deutschland, vertikale und horizontale Gliederung); 2) Landschaftskunde mit einer sehr ansprechend geschriebenen Schilderung des Harzes und der Lüneburger Haide. Eine kurze Darstellung der Geschichte der beiden Lande ist etwas gar zu tabellarisch gehalten. Die „Ortschaftskunde“, in welcher Kreis für Kreis und Stadt für Stadt besprochen ist, enthält eine Menge interessanter Angaben und ist gewissermafsen die notwendige Ergänzung des vorigen Abschnittes. Der 6. Teil, „Die Bevölkerung und ihr Leben und Treiben“, enthält neben rein statistischen Angaben wieder eine Menge von Beziehungen, die nur der versteht, der das Land selbst durchwandert hat, die aber den Kindern dieses Landes — und für diese ist ja das Buch geschrieben — durchaus ansprechend sein werden; die Liebe zu der armen, aber in ihrer schwermütigen Schönheit so werten Heimat, dieser Zug hat dem Verf. das Buch diktiert, hat ihn aber auch zu kleinen Übertreibungen verleitet. Von der Werra und Fulda zu behaupten, sie seien bereits vor ihrem Eintritt in Hannover schiffbar (S. 3), geht wohl nicht an. Dafs sie es mit Benutzung von sehr flach gehenden amerikanischen Dampfern und sehr geringfügigen Regulierungen werden könnten, ist ganz aufser Frage, hat aber zur Zeit noch gute Wege. — Das Buch ist für die Schule bestimmt, und wir wünschen ihm die besten Erfolge; aber auch ein gereifter Mann wird es gern lesen. Die Abbildungen am Schlusse des Buches sind mit vielem Geschick gewählt: die charakteristischen Hofanlagen der Sachsen und Franken, Typen des zähen Geschlechts dieser Länder, das Bodethal, die endlos scheinende Haide und die blendend weifse Düne, dann die historischen Erinnerungen aus Goslar und Braunschweig, ein Patrizierhaus aus Hildesheim, schliefslich — fin de siècle — ein Torpedoboot neuester Konstruktion in Wilhelmshafen.

Grofs-Lichterfelde. Fr. Kränzlin.

---

1) Siegm. Günther, Physikalische Geographie. (Sammlung Göschen.) Mit 29 Abbildungen. Stuttgart, G. J. Göschensche Verlagshandlung, 1891. II u. 128 S. 8. 0,80 M.

Das Büchlein Günthers, welcher sonst durch Werke schwererer Art bekannt ist, bietet eine gedrängte Übersicht über die Erde als Weltkörper, ihr Inneres, die physikalischen Gesetze, welche die Gebilde ihrer Oberfläche gestaltet haben und noch umgestalten, sowie ihre Lufthülle und gönnt auch den bedeutendsten Hypothesen einen entsprechenden Raum. Aber wenn diese auch zumeist nur eben berührt werden können, so geschieht das in einer Weise, die das Verlangen nach mehr erwecken wird. Man wolle das Buch nicht etwa als ein lediglich popularisierendes ansehen, im Gegenteil, erst der Fortgeschrittenere wird die rechte Freude daran haben können, so leichten Kaufes soviel Seiten unseres Wissens

von der Erde unter kundiger Führung zu durchlaufen und einen Ausblick über den Stand der Wissenschaft zu gewinnen. Ihm wird es auch leichter werden, die grofse Zahl der Kunstausdrücke zu bewältigen, die bei anderer Völker Sprachen auf Anleihe ausgehen; im übrigen mufs die fesselnde Sprache und die höchst übersichtliche Gliederung dem Büchlein manche Freunde gewinnen. Die Abbildungen sind Zeichnungen einfachster Art und entsprechen darum hier ihrem Zwecke.

2) M. Geistbeck, Leitfaden der Geographie für Mittelschulen. Der Gesamtausgabe 1. Auflage. München, R. Oldenbourg. IV u. 214 S. 8. brosch. 2,10 M., geb. 2,20 M.

Der früher in vier gesonderten Bändchen für verschiedene Schulgattungen herausgegebene „Leitfaden der Geographie für Mittelschulen" ist hier zum ersten Mal zu einer inhaltreichen Gesamtausgabe vereinigt, welche, wie die Sonderbändchen, den Vorzug einer übersichtlichen Gliederung aufweist und durch 33 einfach gehaltene Zeichnungen manche in den Atlanten nicht behandelte Punkte recht anschaulich klarstellt. Auch der im Vorwort angekündigten „steten Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse des praktischen Lebens" hat der Verf. nicht ohne Erfolg dadurch gerecht zu werden sich bemüht, dafs er sehr mannigfaltige Hinweise auf das wirtschaftliche Leben der Bevölkerung einstreut, freilich oft ohne die Zahlen, die doch für jegliche Abschätzung schwer entbehrlich sind. Einige der in erdkundlichen Leitfäden mehr und mehr üblich werdenden Übersichtstabellen sind jedoch vorhanden. Die erdkundlichen Kategorieen werden ähnlich behandelt wie in der auch im Vorworte angeführten „Schulgeographie" von Kirchhoff: die sog. politische Geographie ist den natürlichen Bodenabschnitten untergeordnet und überhaupt als die minder erhebliche Seite der Schulgeographie behandelt. Jene Abschnitte oder, wie G. sagt, „geographischen Individuen" können auf diese Weise wohl zur Geltung kommen; aber der Verf. bleibt seinem Einteilungsgrunde nicht völlig treu, er beachtet ihn bei den kleineren Einzellandschaften oder Provinzen und reifst diese zu Gunsten jener Individuen auseinander, andererseits macht ihm die Staatenkunde doch wieder einen derartigen Strich durch seinen Plan, dafs ein so deutlich abgegrenztes geographisches Individuum wie die Alpen nirgends geschlossen behandelt wird, sondern in einzelnen Stücken bei den sechs besitzenden Staaten gesucht werden mufs.

Nicht minder nähert sich die stufenweise Anordnung des Lehrstoffes derjenigen in den älteren Auflagen der Kirchhoffschen „Schulgeographie" (die neueste gliedert sich nämlich gerade im Gegensatze zu G. in mehrere Hefte), insofern ihr Gang von den Grundbegriffen und dem Überblick der Erdoberfläche — dem Lehrstoffe der Unterstufe — über eine sehr ausführliche Länderkunde nach dem Schlufsstücke, der allgemeinen Erdkunde, leitet.

Nur ist vor jener Länderkunde noch eine 24 Seiten starke Beschreibung des Königreichs Bayern eingeschoben und damit kundgegeben, für welche Schulen G. sein Werk im wesentlichen bestimmt hat. Die ansprechende Stoffwahl und Darstellungsweise werden gewinnen, wenn Ausdruck und Zahlenstoff im einzelnen einer sorgfältigen Durchsicht unterzogen werden; dafs diese nötig ist, hat sich dem Ref. unschwer aus ein paar Dutzend Stichproben ergeben.

Hannover-Linden. E. Oehlmann.

---

1) A. Kallius, Die vier Spezies in ganzen Zahlen (2. Aufl.) und Das Münz-, Mafs- und Gewichtssystem im Rechenunterricht (4. Aufl.). Oldenburg, G. Stalling, 1889. 84 S. 8. 1,20 M.

Diese beiden Aufsätze bieten eine Fülle methodischer Bemerkungen, welche die erste Stufe des Rechenunterrichts auf unseren höheren Schulen Schritt für Schritt begleiten und von deren Berücksichtigung man sich einen aufserordentlichen Nutzen versprechen mufs. Besonders die akademisch gebildeten Rechenlehrer werden dem Verf. Dank wissen, dafs er aus dem reichen Schatze seiner Erfahrung Ratschläge und Fingerzeige mitteilt, deren Güte er in überzeugender Weise klarlegt. — Im ersten Aufsatze wird zunächst die Notwendigkeit betont, die Methode des Rechenunterrichts zu vereinfachen. Die Begründung der Operationen mufs an Beispielen erfolgen; Hauptsache ist die Geläufigkeit im Rechnen. Bei Aufgaben mit Klammern handelt es sich vorzugsweise um Berechnung von Klammerinhalten, d. h. um Berechnung von Aggregaten in vorgeschriebener Reihenfolge. Wichtige Bemerkungen betreffen das Kopfrechnen und das schriftliche Rechnen; bei jenem wird Beschränkung auf kleinere Zahlen, bei diesem die Gewöhnung an eine feste Form und korrekte Ausdrucksweise gefordert. Es werden dann die vier Spezies (mit ganzen Zahlen) nach diesen Gesichtspunkten abgehandelt. Beim Addieren sollen die Schüler auch lernen, solche Zahlen zu vereinigen, die nebeneinander stehen. Die Subtraktion soll von Anfang an als Aufsuchen des fehlenden Summanden aufgefafst, beim schriftlichen Rechnen ausschliefslich durch Aufwärtszählen bewirkt werden; beim schriftlichen Dividieren wird infolgedessen das Aufschreiben der Teilprodukte überflüssig. Das Auswendiglernen des grofsen Einmaleins soll dem Sextaner erspart werden; dagegen soll er lernen, die Faktoren der Zahlen bis 100 ohne langes Besinnen aus dem Kopfe anzugeben. — Im zweiten Aufsatze wird gezeigt, wie man den Schülern das Wesen unseres Zahlensystems anschaulich klar macht und inwiefern auch das Zählen nach anderen Systemen hierzu dienlich ist. Bei der Rangordnung der Ziffern einer Zahl gebührt den Einern die nullte Stelle; die Zehner und die Zehntel stehen dann auf der ersten Stelle (links bezw. rechts). Erst nachdem die Schüler mit den dezimalen Zahlen gründlich vertraut gemacht sind, sollen sie das Münz-, Mafs- und Gewichts-

system kennen lernen. Mit den Münzen ist zu beginnen; Mark und Pfennige sind stets als Mark zu schreiben, aber gesondert zu sprechen. Für Veranschaulichung ist beständig Sorge zu tragen, z. B. das Gewicht eines Liters Wasser mit der Wage vor den Schülern festzustellen. Vor Einführung überflüssiger Benennungen (z. B. Deziliter) wird gewarnt, desgleichen vor Aufgaben, in denen z. B. Hektare mit kleineren Einheiten als Quadratmetern in Verbindung gebracht werden. — Der letzte Abschnitt behandelt das Rechnen mit mehrfach benannten dezimal geteilten Zahlen; indem diese auf einfach benannte Zahlen zurückgeführt werden, bilden die betreffenden Aufgaben eine gute Vorstufe für das eigentliche Rechnen mit Dezimalbrüchen.

Die Forderungen des Verf.s stehen im vollsten Einklange mit den neuen preufsischen Lehrplänen. Was insbesondere die in den Plänen nicht berührte sog. österreichische Subtraktionsmethode des Aufwärtszählens anbetrifft, so verdient sie wegen der Beseitigung der Gedächtnisarbeit beim Subtrahieren mehrstelliger Zahlen an und für sich entschieden den Vorzug; wenn jedoch die Schüler, ehe sie zur Sexta kommen, in der gewöhnlichen Methode geübt sind, so wird diese aus praktischen Gründen beizubehalten sein. In dieser Hinsicht wird sich die höhere Schule nach dem in den Volksschulen ihrer Gegend herrschenden Brauche auch ferner richten müssen.

Ref. schliefst mit dem Wunsche, dafs die Schrift mit ihrem reichen pädagogischen Inhalte in den Kreisen der beteiligten Fachgenossen die weiteste Verbreitung finden möge.

2) G. Heine und A. Westrick, Rechenbuch nebst Aufgaben zur ersten Einführung in die Geometrie für höhere und mittlere Lehranstalten sowie zum Selbstunterricht. Münster i. W., Aschendorffsche Buchhandlung, 1891. 288 S. 8. geb. 3 M.

In dieser methodisch geordneten Sammlung sind fast durchgängig die Kopfrechenaufgaben von denen für das schriftliche Rechnen scharf geschieden. Die Rechnungsregeln ergeben sich aus möglichst einfachen Beispielen durch Induktion. Für das schriftliche Rechnen sind den meisten Gruppen ausgeführte Musteraufgaben vorangestellt. Der Stoff ist für beide Teile des Unterrichts reichlich bemessen; dabei halten sich die Anforderungen an die Fähigkeiten der Schüler in verständigen Grenzen. Die Anordnung steht im Einklange mit den für die verschiedenen Klassen vorgeschriebenen Lehraufgaben. Auch auf den nachfolgenden arithmetischen Unterricht ist im ganzen wie im einzelnen gebührende Rücksicht genommen.

Das hübsch ausgestattete Buch zeichnet sich durch klaren und korrekten Druck aus. Wir wünschen ihm seitens recht vieler beteiligten Fachgenossen eine eingehende Kenntnisnahme und Prüfung.

Mülheim a. d. Ruhr. A. Emmerich.

R. Heidrich, Handbuch für den Religionsunterricht in den oberen Klassen. Dritter Teil: Glaubenslehre. Berlin, J. J. Heines Verlag, 1891. 254 S. 5,20 M, geb. 6 M.

Mit diesem die christliche Glaubenslehre darstellenden Bande hat der Verf. sein drei Teile umfassendes Handbuch für den Religionsunterricht abgeschlossen und damit eine eigenartige Aufgabe gelöst. Er wollte den Fachgenossen nicht blofs inhaltreiche und wohlgeordnete Kompendien der biblischen Geschichte, der Kirchengeschichte und der Glaubenslehre darbieten, sondern ihnen zugleich zeigen, wie sie den Stoff in der Schule unter Rücksichtnahme auf Alter und Fassungsgabe der Schüler in den oberen Klassen zu verwerten haben. Seine wissenschaftliche Darstellung ist daher vielfach unterbrochen durch methodische Erörterungen und pädagogische Winke; und es wird oft scharf geschieden zwischen dem, was der Lehrer wissen mufs, und dem, was der Schüler von ihm erfahren soll. — Was die vorliegende Glaubenslehre anbetrifft, die naturgemäfs als Abschlufs der Religionslehre der obersten Klasse zufällt, so hat hier der Verf. die entwickelnde Methode oder, wie er sie nennt, die suchende Form etwas weiter ausgedehnt, als es sonst in den Religionslehrbüchern zu geschehen pflegt. Er erörtert nämlich vor den Oberprimanern auch die Frage nach dem Ursprunge und Wesen der Religion unter Berücksichtigung der verschiedenen religionsphilosophischen Meinungen darüber, und ebenso verbreitet er sich eingehend über die Beweise von Gottes Dasein. Ein solches Verfahren kommt in der That dem Triebe und Wunsche der zur Selbständigkeit heranreifenden Oberprimaner entgegen, über die höchsten Probleme unseres Glaubens sich auch denkend und forschend zu orientieren. Lebendige Teilnahme am Unterrichte ist gewöhnlich der Dank, mit welchem sie den Lehrer belohnen, der sie in jene Grundfragen der Religion und Philosophie mit Umsicht einführt. Ebenso anerkennenswert verfährt der Verfasser bei einem anderen Hauptstücke der Glaubenslehre, bei der Erörterung der Bedeutung des Todes Jesu für das Heil der Menschheit. Hier empfiehlt er, dem Schüler gegenüber sich weise Selbstbeschränkung aufzuerlegen; denn nachdem er dem Lehrer die verschiedenen wissenschaftlichen Deutungsversuche bis auf Ritschl und Kühl dargelegt hat, erklärt er es für ausreichend, dafs dem Schüler nur die einzelnen biblischen Gedankenkreise über Jesu Leiden und Tod erschlossen werden, da die Zusammenfassung derselben zu einem Ganzen als Aufgahe der Schule nicht erachtet werden könne. Mit vorsichtiger Abwägung dessen, was dem Schüler zu wissen frommt und was nicht, sind auch die übrigen Stücke der Glaubenslehre behandelt. Das Buch bietet also eine Fülle anregender Gedanken dar, so dafs es aufs wärmste den Fachgenossen empfohlen werden kann. Kaum aber dürften anderswo leichter abweichende Meinungen sich geltend machen als gerade hier, wo

es sich um die Erörterung dogmatischer Fragen und methodischer Grundsätze handelt; und auch Ref. selber vermag nicht in allen Punkten mit dem Verf. der gleichen Ansicht zu sein.

In der Untersuchung über den Ursprung der Religion oder, was auf dasselbe hinausläuft, des Gottesbewufstseins in den Menschen verwirft der Verfasser die Ansichten derer, welche die Religion aus der Phantasie oder dem Verstande oder dem Willen ableiten. Er findet sie, wie Schleiermacher, im Gefühl begründet, aber in dem Gefühl der Not und dem Verlangen nach einem Helfer, hierbei im ausgesprochenen Gegensatze zu Schleiermachers absolutem Abhängigkeitsgefühl. Dieser Auffassung steht jedoch die Erwägung entgegen, dafs, wer in der Not sich nach einem Helfer umsieht, doch schon wissen mufs, dafs ein solcher vorhanden ist. Wer also bei Gott Hülfe sucht, setzt damit schon Gottes Dasein voraus. Woher nun aber die Ahnung von Gottes Existenz? Sie kann dem Menschen ursprünglich nur aufgegangen sein durch den Eindruck des Natur- und Weltlebens, hinter welchem er das Walten eines allmächtigen Geistes vermutete. Die Selbstoffenbarung Gottes durch die Schöpfung mufs, wie Paulus Röm. I 19 und 20 lehrt und die allgemeine Religionsgeschichte bezeugt, als die erste Quelle der natürlichen Gotteserkenntnis, als die erste religiöse Empfindung aber die Ehrfurcht vor Gott betrachtet werden. Das Verlangen nach Hülfe von Gott setzt schon Reflexion über das Wesen Gottes voraus. — Unter den Gottesbeweisen ferner ist der wertvollste, der teleologische, nicht eingehend genug behandelt worden. Es ist nur hervorgehoben, dafs die Vernunft für die Welt als geordnetes Ganze einen Ordner fordert. Eine solche Beweisführung hält sich zu sehr an dem Äufserlichen der Dinge. Es mufste vielmehr auf die immanente Zweckmäfsigkeit in den Dingen selbst und auf die Entwickelung der Organismen aus der ihnen zu Grunde liegenden Idee, „dem Ganzen vor den Teilen“, hingewiesen und dadurch der Schüler auf den intelligiblen Urgrund der Dinge und zum Verständnis des Cogitat deus, ergo est geführt werden. Auf den teleologischen Beweis ist eigentlich auch der moralische zurückzuführen, welcher von der Idee des Guten im Grunde des menschlichen Seins ausgeht, denn die Zweckbestimmung in uns: „Werde Mensch“ ist teleologisch betrachtet nicht verschieden von der der Eichel verliehenen Anlage, sich zu einem Eichbaume zu entwickeln. Das teleologische Argument, welches der alttestamentlich-religiösen und der christlichen Anschauung verwandt ist, läfst sich für den Religionsunterricht trefflich verwerten und sollte mit der dialektischen Spielerei des sogenannten ontologischen Beweises nicht in eine Reihe gestellt werden.

Berlin. J. Heidemann.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Die Daktylographie.

Wenn der Lehrer der Geometrie mit den Schülern die Lösung geometrischer Aufgaben beginnt, so macht es ihm beim Klassenunterricht einige Schwierigkeit, sich davon zu überzeugen, daſs die Gesamtheit der Schüler dem Unterricht gleichmäſsig folgt, und darauf hinzuwirken, daſs möglichst alle in den Fundamentalaufgaben vollkommene Sicherheit und in der Lösung leichterer Dreiecksaufgaben genügende Gewandtheit sich erwerben. Läſst man die Konstruktionen von den Schülern an der Wandtafel herstellen, so kommt bei der Langsamkeit und Unbeholfenheit, welche die embryonalen Mathematiker in dieser ungewohnten Situation entwickeln, nur eine kleinere Zahl derselben in Aktion, während das geistige Mitarbeiten der anderen nicht hinreichend kontrolliert werden kann. Läſst man die Schüler, um alle in Thätigkeit zu bringen, gemeinschaftlich auf Papier zeichnen, so muſs der Lehrer die einzelnen Zeichnungen prüfen, um sich von der Richtigkeit derselben zu überzeugen. Dies ist beim Klassenunterricht zeitraubender, als einem eifrigen Lehrer lieb ist. Bei einer zusammenfassenden Wiederholung von Aufgaben fühlt man sich ganz besonders durch die Umständlichkeit der Zeichnungen im erwünschten schnellen Fluſs des repetierenden Unterrichts gehemmt. Es ist also wohl der Mühe wert, darüber nachzudenken, wie beim geometrischen Unterricht die Operationen der Zeichnung durch kürzere Symbole ersetzt werden können, und zwar in der Art, daſs dem Lehrer zugleich auch eine schnelle Kontrolle über die richtige Auffassung der Schüler den betreffenden Aufgaben gegenüber ermöglicht wird. Diesem Zweck soll eine symbolische Sprache dienen, welche der Verfasser dieses Aufsatzes seit drei Jahren in Quarta und Unter-Tertia bei geometrischen Konstruktionsaufgaben anwendet, einerseits um die Lösung derselben abzukürzen, andererseits um die Teilnahme der ganzen Klasse am Unterricht anzuregen. Die Symbole, welche dabei benutzt werden, sind gewisse Fingerbewegungen. Im wesentlichsten ist das Hülfsmittel, von welchem hier gesprochen werden soll, ein andeutungsweise ausgeführtes Zeichnen mit den Fingern; darum möge es Daktylographie genannt werden. Die Platte des Tisches oder Pultes vor jedem Schüler ist dabei die imaginäre Zeichnungsebene. Es kommt nun darauf an, die Fundamentaloperationen, welche beim geometrischen Zeichnen vorkommen, durch einfache, leicht erkennbare Fingerbewegungen wiederzugeben. Dies kann etwa in folgender Weise geschehen. Ein Punkt wird bezeichnet, indem man mit dem Zeigefinger auf die Tischplatte tupft. Bei

der Bezeichnung einer geraden Linie bewegt man die Hand mit dem Zeigefinger, so dafs er, in steter Berührung mit der Platte, eine Linie beschreibt. Die Richtung dieser Bewegung entspricht derjenigen Richtung, welche die Linie in einer wirklichen Zeichnung haben würde. Um das Beschreiben eines Kreisbogens zu symbolisieren, gebraucht man aufser dem Zeigefinger auch den Daumen. Man hebt die eigentliche Hand empor, so dafs nur Daumen und Zeigefinger, einen Zirkel nachahmend, die Ebene berühren, und führt mit einem von beiden Fingern eine kurze, drehende Bewegung aus, während der andere mit der Spitze fest aufliegt. Dies sind die drei Hauptzeichen der Daktylographie. Man könnte mit ihnen auskommen. Bei der Lösung von Dreiecksaufgaben ist es nützlich, neben diesen noch ein einfaches Zeichen für das häufig vorkommende Antragen eines Winkels zu haben. Dies kann man mit der Hand in folgender Weise geben. Man legt die Hand flach auf den Tisch, so dafs der Daumen mit den übrigen Fingern, welche fest aneinander geschlossen und daher parallel sind, einen Winkel bildet. Dieser Winkel läfst sich auch im Symbol an Gröfse verschieden gestalten, je nach den Anforderungen der Zeichnung. Bei der stärksten Spreizung des Daumens entsteht ungefähr ein rechter Winkel. Das Aufliegen der Hand mit der stärksten Spreizung des Daumens kann daher als Symbol für das Antragen eines rechten Winkels oder, was dasselbe ist, für das Errichten einer Senkrechten gebraucht werden. Auch das Parallelenzeichnen läfst sich daktylographisch leicht ausdrücken. Man stützt die emporgehobene Hand auf zwei Finger, den Daumen und einen von den andern, und bewegt die Hand nach der betreffenden Richtung hin, während die beiden Finger auf der Tischplatte schleifen. Zu unserer Fingersprache braucht man meistens nur eine Hand, dann natürlich die rechte. Die Zuhülfenahme der linken Hand ist im Prinzip nicht auszuschliefsen und kann unter Umständen nicht nur nützlich, sondern sogar notwendig sein. Wenn man z. B. am linken Ende einer geraden Linie einen Winkel antragen will, so mufs füglich die linke Hand bei unserer Andeutungsmethode gebraucht werden. Auch die gleichzeitige Anwendung beider Hände empfiehlt sich dann und wann. So z. B. kann die Begrenzung einer geraden Linie, wo dieselbe nötig ist, durch gleichzeitiges Auftupfen mit beiden Zeigefingern angedeutet werden.

Die Daktylographie soll weder das Zeichnen an der Tafel, noch das Nachzeichnen auf dem Papier ausschliefsen. Sie soll nur den folgenden beiden Zwecken dienen. Erstens soll sie bei solchen Aufgaben, welche an der Tafel vorgezeichnet und womöglich von den Schülern auf dem Papier nachgezeichnet worden sind, zur gedächtnismäfsigen Befestigung der Entstehung der Zeichnung dienen. Die daktylographische Behandlung einer Aufgabe bedingt zunächst die Zerlegung der Konstruktion in die einzelnen Fundamentaloperationen. Man thut gut, dieselben bei jeder Konstruktion zu zählen und zu numerieren. Alsdann läfst der Lehrer die Schüler gemeinschaftlich die symbolischen Fingerbewegungen machen, während er langsam kommandiert: Eins, zwei, drei u. s. w. Der gröfseren Deutlichkeit wegen wollen wir ein Beispiel vorführen. Es soll die Aufgabe sein: von einem gegebenen Punkte auf eine Gerade eine Senkrechte zu fällen. Eins: Zeichnung der gegebenen Linie. (Gleiten des Zeigefingers von links nach rechts.) Zwei: Zeichnung des gegebenen Punktes. (Auftupfen mit dem

Zeigefinger.) Drei: Erster Kreisbogen vom gegebenen Punkte aus, die gegebene Gerade links schneidend. (Kurze Drehung des Daumens um den sich stützenden Zeigefinger.) Vier: Zweiter Kreisbogen vom gegebenen Punkte aus, die gegebene Gerade rechts schneidend. (Dieselbe Bewegung, während der Daumen nach rechts hinübergegangen ist. Anmerkung: Die Bewegungen nach links werden immer zuerst gemacht.) Fünf: Kreisbogen nach unten vom linken Schnittpunkt aus. (Bewegung der Hand, Drehung des Daumens, während der Zeigefinger ungefähr an der vorhin als Schnittpunkt gefundenen Stelle ruht.) Sechs: Kreisbogen nach unten vom rechten Schnittpunkt aus. (Drehung der Daumens; der Stützpunkt des Zeigefingers ist nach rechts hin verändert.) Sieben: Verbindungslinie zwischen dem gegebenen Punkt und dem zuletzt gefundenen Kreuzungspunkt. (Gleiten des Zeigefingers von oben nach unten.) — Auch die Behandlungsweise einer einfachen Dreiecksaufgabe möge noch als zweites Beispiel angefügt werden. Die Aufgabe: ein Dreieck zu zeichnen aus einer Seite und den beiden anliegenden Winkeln — läfst sich, wenn man die Zeichnung der gegebenen Stücke aufserhalb der eigentlichen Figur unterläfst, auf vier Operationen zurückführen. Eins: Hinlegen einer geraden Linie. (Gleiten des Zeigefingers.) Zwei: Abmessende Begrenzung der Linie. (Gleichzeitiges Auftupfen mit beiden Zeigefingern.) Drei: Antragen des Winkels links. (Flach aufliegende linke Hand in der früher gekennzeichneten Winkellage zwischen dem Daumen und den übrigen Fingern.) Vier: Antragen des Winkels rechts. (Dasselbe Manöver mit der rechten Hand.) — Hat der Lehrer seine Schüler dieselbe Aufgabe einige Male hinter einander durch Fingerbewegungen darstellen lassen und dabei gesehen, dafs alles klappt, so hat er eine gewisse Garantie, dafs die Schüler die betreffende Aufgabe beherrschen. Namentlich aber wird es ihm ermöglicht, bei Repetitionen auf frühere Aufgaben zurückzukommen und dieselben mit geringem Zeitaufwand im Gedächtnis der Schüler aufzufrischen. Unter Zuhülfenahme der Daktylographie kann man in wenigen Minuten eine ganze Anzahl von Aufgaben repetieren. So wie die Schüler sich bald daran gewöhnen, die Fingerbewegungen exakt und gleichmäfsig auszuführen, so gewöhnt sich auch der Lehrer bald daran, diese Bewegungen zu kontrollieren und einzugreifen, wenn ein Schüler eine Aufgabe falsch behandelt. Die Schüler aber freuen sich, dafs sie nicht blofs mit dem Geist, sondern auch mit den Händen thätig sein dürfen, und treiben gern dieses Mittelding zwischen Spiel und Arbeit. Somit ist die Daktylographie als Unterrichtshülfsmittel im Einklang mit der Forderung Herbarts, dafs der Unterricht Interesse erwecken solle.

Es ist bisher nur der Nutzen der Daktylographie hinsichtlich der Befestigung und Wiederholung von behandelten Aufgaben besprochen worden. Sie kann aber auch noch einem anderen Zwecke dienstbar sein. Bei leichteren Aufgaben, welche die Schüler selbständig lösen sollen, empfiehlt es sich, dafs sie dies gelegentlich ohne Benutzung von Wandtafel und Papier allein im Kopfe thun. Dies ist eine gute Übung für die Entwickelung des geometrischen Vorstellungsvermögens. Keine Beeinträchtigung solcher Übung ist es, wenn man den Schülern gestattet, dabei die daktylographischen Zeichen als Stützpunkte für die Anschauung zu benutzen. Dagegen wird ihnen dadurch das Auffinden der Lösung und noch mehr die Zurückführung der aufgefundenen Lösung auf die geometrischen Grundoperationen er-

leichtert. Die Sache entwickelt sich dabei im Unterricht etwa folgendermaſsen. Der Lehrer sagt die Aufgabe, welche die Schüler lösen sollen. Die Schüler arbeiten eine Weile mit dem Kopf und mit den Fingern. Dann melden sich diejenigen, welche ein richtiges Resultat gefunden zu haben meinen. Der Lehrer läſst einen von ihnen die gefundene Lösung daktylographisch darstellen und kann dann sofort über Richtigkeit und Unrichtigkeit urteilen. Er kann auch mehrere oder alle sich Meldenden die Sache zugleich machen lassen, wobei er zum Zweck des gleichmäſsigen Tempos bei der Herstellung der daktylographischen Zeichnung kommandiert: Eins, zwei, drei u. s. w. Danach bespricht der Lehrer die Aufgabe, um ihre Lösung auch den übrigen Schülern verständlich zu machen, führt dieselbe auf die Grundoperationen zurück, giebt vielleicht auch selbst den Schülern das daktylographische Bild derselben und läſst sie dann von der ganzen Klasse gleichzeitig und unter Markierung des Tempos zwei- oder dreimal mit den Fingern darstellen. Je nach der Bedeutung der betreffenden Aufgabe und der Zeit, welche man auf sie verwenden will, kann man es entweder bei der daktylographischen Behandlung derselben bewenden oder die ausgeführte Zeichnung an der Wandtafel und auf dem Papier darauf folgen lassen.

Stavenhagen. T. Adrian.

Was heiſst lateinisch „bewundert werden“?

Mehrfach ist darauf hingewiesen worden, daſs *admiratione adfici* sich nur bei Cic. off. 2, 37 finde (vgl. C. F. W. Müller z. St., Nägelsbach-Müller [8] S. 380, Becher in dieser Zeitschr. 1891 S. 293) und demnach kaum in die Schulgrammatik gehöre. Da fragt es sich nun, wie wir am besten das fehlende Passiv von *admirari* in der Schule ersetzen lassen. Caesars Sprachgebrauch kann nicht beigezogen werden; er kennt das Substantiv *admiratio* gar nicht und hat *admirari* = „bewundern“ nur an zwei Stellen, die uns nichts helfen können (BG. 5, 52 u. 7, 52). Bei Cicero finden wir die Phrase *admirationi esse*, welche noch in einigen der neusten Grammatiken gelehrt wird, nicht; ja wenn wir Nieländer (Progr. Schneidemühl 1877) glauben dürfen, ist *admirationi esse* nicht einmal lateinisch, wenigstens ist es bis jetzt aus keinem lat. Autor belegt. Das nächste, *admirationem habere*, ist offenbar das gebräuchlichste und empfehlenswerteste; als Mustersatz empfiehlt sich Cicero bei Quint. 8, 3, 6: *eloquentiam, quae admirationem non habet, nullam iudico*; vgl. noch Cic. Marc. 26; Phil. 1, 7; Fam. 5, 12, 5; orat. 11; Mur. 69. Daneben kann auch *admiratio est* aushelfen; vgl. Nägelsbach-Müller [8] S. 380; so lesen wir Cic. off. 2, 48 *magna est admiratio copiose sapienterque dicentis*, ib. 2, 49 *maxima est admiratio in iudiciis* = „am meisten wird man bewundert“.

Tauberbischofsheim. J. H. Schmalz.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1) J. M. Stawasser, Das Verbum *lare*. Lexikalisches. Eine dritte Reihe dunkler Wörter. Prag, F. Tempsky, 1892. 20 S. Lex. 8.

2) H. Perthes, Lateinisches Lesebuch für die Sexta, 5. Auflage von W. Gillhausen. VI u. 55 S. gr. 8. H. Perthes, Vokabularium zu vorstehendem Lesebuche, 5. Auflage von W. Gillhausen. I u. 96 S. gr. 8. zusammen 1,60 M. H. Perthes, Lateinische Formenlehre zum wörtlichen Auswendiglernen, 5. Auflage von W. Gillhausen. VIII u. 75 S. 0,80 M. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1891. — Vgl. diese Zeitschr. 1889 S. 21.

3) Ciceronis Tusculanarum disputationum libri V. Für den Schulgebrauch erklärt von O. Heine. Erstes Heft: libri I et II. Vierte, verbesserte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1892. XXIV u. 107 S. 1,20 M.

4) H. Deiter, Vergleichung des Amsterdamer Codex Nr. 80 zu Cicero de finibus bonorum et malorum und Academica posteriora. Progr. Aurich 1892. 21 S. 4.

5) Aristotelis *Πολιτεία Ἀθηναίων*. Edidit Fridericus Blass. Leipzig, B. G. Teubner, 1892. XXVIII u. 129 S. kl. 8. 1,50 M.

6) Aristophanis Equites. Annotatione critica, commentario exegetico, et scholiis Graecis instruxit Fredericus H. M. Blaydes. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses, 1892. XX u. 526 S. gr. 8. 9 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1888 S. 300.

7) H. Ackermann, Über die räumlichen Schranken der tribunizischen Gewalt. Progr. Gymn. Rostock 1892. 28 S. 4.

8) A. Riese, Das rheinische Germanien in der antiken Litteratur. Leipzig, B. G. Teubner, 1892. VII u. 496 S. gr. 8. 14 M.

9) W. Pütz, Historische Darstellungen und Charakteristiken für Schule und Haus. 4. Band: Die Geschichte der neusten Zeit. Revidierte und erweiterte Bearbeitung von J. Asbach, 3. Auflage. Köln, Du Mont-Schaubergsche Buchhandlung, 1892. XIV u. 642 S. gr. 8. 7,50 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1888 S. 630; 1890 S. 353.

10) W. Pütz, Vergleichende Erd- und Völkerkunde in abgerundeten Darstellungen für Schule und Haus, 3. Auflage. Neue Bearbeitung von A. Auler. 1. Band. Köln, Du Mont-Schaubergsche Buchhandlung, 1892. XII u. 559 S. gr. 8. 6,50 M.

11) M. Geistbeck, Leitfaden der mathematischen und physikalischen Geographie. Zwölfte Auflage. Freiburg i. Br., Herdersche Verlagshandlung, 1892. VIII u. 165 S. 1,50 M, geb. 1,85 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1891 S. 491.

12) C. Nieberding, Leitfaden bei dem Unterricht in der Erdkunde, bearbeitet von W. Richter. 21. Auflage. Paderborn, F. Schöningh, 1892. VIII u. 271 S. 1 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1886 S. 624.

13) P. Wossidlo, Leitfaden der Zoologie für höhere Lehranstalten, 4. Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1891. VIII u. 335 S. gr. 8. geb. 3 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1887 S. 488.

14) P. Wossidlo, Leitfaden der Botanik für höhere Lehranstalten, 3. Auflage. Ebenda 1892. VIII u. 288 S. gr. 8. geb. 3 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1888 S. 385; 1889 S. 247.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Der deutsche Unterricht auf dem Gymnasium nach den neuen Lehrplänen.

Die neuen preufsischen Lehrpläne sind auch im Herzogtum Braunschweig eingeführt worden. Früher hatten wir an deutschem Unterricht in Sexta 4 St. nebst 1 St. Geschichtserzählungen, in Quinta 3 St. nebst 1 St. Geschichtserzählungen, von Quarta an aufwärts in jeder Klasse 3 St., zusammen 30 St., gegen jetzt + 4, gegen den früheren preufsischen Lehrplan gar + 9 St.! Latein wurde gelehrt in Sexta—Quarta 10 St., in Untertertia—Obersekunda 9 St., in den beiden Primen je 8 St., zusammen 82 St., gegen jetzt + 20, gegen den früheren preufsischen Lehrplan + 5 St.; Griechisch in Quarta bis Prima je 6 St., wenigstens hier in Blankenburg nach altem gutem Brauch, zusammen 42 St., gegen jetzt + 6, gegen den früheren preufsischen Lehrplan + 2 St. Schöne Zeit, wo bist du? Kehre wieder!

Wenn es wahr wäre, was S. 73 d. Erl. wohl meint, dafs das Deutsche durch blofse Vermehrung der Wochenstunden mehr als bisher in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts gerückt wäre, so müfsten wir Braunschweiger sagen, bei uns sei er mehr aus dem Mittelpunkt gerückt. Zwar die eine Stunde in Sexta und Quinta wollten wir gern drangeben, hätte man uns nur das volle Latein gelassen! Aber die dritte Stunde in den beiden Tertien missen wir ungern. Denn hier beginnen, auch nach dem neuen Lehrplan, die häuslichen Aufsätze, hier soll der Grund gelegt werden zur Stilbildung und zum Verständnis der Litteratur, hier wird endlich noch ein „zusammenfassender Überblick über die wichtigsten der deutschen Sprache eigentümlichen grammatischen Gesetze“ verlangt. Das ist recht bezeichnend. Man verringert die Stundenzahl und erhöht die Anforderungen. Uns wenigstens, die wir vier Stunden eingebüfst haben, komme man nicht mit der Behauptung, durch Vermehrung des deutschen Unterrichts um fünf Wochenstunden, in denen dazu noch zwei auch früher schon obligatorische Geschichtsstunden stecken, sei das Deutsche noch mehr als bisher in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts gerückt. Glaubt man das im Ernst? Glaubt man damit wirklich den Forderungen derer genügt zu haben, die sich

um dieses Panier scharen? Ja wenn man ihnen statt der 26 Stunden 66 oder 76 bewilligte und dem Deutschen jetzt denselben Raum gönnte wie früher dem Lateinischen, dann wären sie vielleicht zufrieden. Begreiflicherweise, glücklicherweise hat man das nicht gethan, und so werden sie mit Wustmann fortfahren, über halbe Mafsregeln und Scheinmafsregeln zu klagen und nach wie vor ausrufen: „Wehe unserer Muttersprache!" (S. 25—30 der „Sprachdummheiten").

Wozu aber die Emphase? Das Gerede von dem Deutschen als Mittelpunkt des gesamten Unterrichts hat so, wie es gemeint ist, keinen rechten Sinn. Was wollen sie denn? Die deutsche Grammatik an der Hand der Sprachgeschichte von Ulfilas bis Gustav Freytag lehren? Die ganze alt-, mittel-, neu-, hoch- und niederdeutsche Litteratur treiben, vielleicht von hinten? Soll jeder deutsche Knabe ein kleiner Grimm oder mindestens ein kleiner Wustmann werden? Wir wissen nicht, was sie wollen; aber eins haben wir längst gewufst: das Deutsche ist der Mittelpunkt des gesamten Unterrichts, denn es ist die Unterrichtssprache. Deutsch reden Lehrer und Schüler miteinander, deutsch lehrt jeder verständige Lehrer in jeder Stunde, deutsch lernt jeder Schüler an jeder fremden Sprache. Vermutlich meinen es so auch die neuen Lehrpläne; aber dann hätten es die Redaktoren auch klar und unzweideutig aussprechen sollen.

Ein starkes Compelle, so scheint es, liegt für Schüler und Lehrer in der Verordnung, die ich als Stilprobe wörtlich anführe: „Die Leistungen darin (im Deutschen) sind von entscheidender Bedeutung bei der Reifeprüfung, so zwar, dafs ein Schüler, welcher in den Gesamtleistungen im Deutschen nicht genügt, fernerhin in den Prüfungen für nicht bestanden erklärt wird." Dieselbe Bestimmung hatten wir früher in Hannover, und ich habe jahrelang darunter gelitten. Es mag an mir gelegen haben; aber unter den Abiturienten der Schule, die ich im Auge habe, welche sonst die günstigsten Bedingungen für deutschen Unterricht bot, gab es doch hin und wieder einen Schwächling im Deutschen, wackere Jünglinge oft, die Tüchtiges gelernt hatten, gute Mathematiker, gute Lateiner und Griechen, nur deutsch konnten sie nicht ordentlich. Sollten die durchfallen? Durchfallen, weil sie in einem einzigen Fache nicht völlig genügten? Ich bin öfter in Konflikt geraten mit meinem Gerechtigkeitsgefühl und dem Reglement. Und nun denke man sich diese Bestimmung ausgedehnt auf alle Provinzen des preufsischen Staates, auf alle die Schulen, in denen die Verhältnisse nicht so günstig liegen wie in Ilfeld! Meiner Erfahrung nach beruht die strenge Verfügung auf einer falschen Psychologie. Wer die Natur 17- bis 20jähriger Jünglinge kennt, wird nicht von allen ohne Ausnahme einen wohldisponierten, grammatisch und stilistisch fehlerfreien deutschen Aufsatz verlangen. Eckig und unbeholfen in ihren

körperlichen Bewegungen, sind sie es auch in schriftlichem und mündlichem Ausdruck. Merkwürdig genug, aber manche sind wie ausgewechselt, sobald sie die Feder in die Hand nehmen und etwas Zusammenhängendes schreiben sollen. Es giebt schwerflüssige Naturen, deren Wissen fest, aber nicht lose genug sitzt; sie können das Gold und Silber ihres Geistes nicht recht ausprägen und in gangbare Münze umsetzen. Die logisch korrekten, aber engen Köpfe, die trockenen, phantasielosen Gemüter haben mit der deutschen Litteratur und den deutschen Aufsätzen ihre liebe Not; sie genügen meist ebensowenig als die leicht erregbaren, phantasievollen, rhetorischen Naturen mit dem tönenden Erz und der klingenden Schelle ihrer Phrasen. Dürftigkeit auf der einen, unklare Überschwenglichkeit auf der andern Seite: man mufs warten in Geduld und auf Erfüllung hier, auf Abklärung dort hoffen. Richtig deutsch zu reden und zu schreiben ist eine Kunst, die mancher erst in reiferen Jahren, mancher nie lernt. Darum mufs man bei unreifen jungen Leuten minderwertige Leistungen im Deutschen durch gute Leistungen in andern Lehrfächern kompensieren. Ich möchte doch mit der „Ordnung der Reifeprüfung" nicht sagen: „Ein Schüler, welcher in der deutschen Sprache sowohl in seinen Klassenleistungen als auch in seiner Prüfungsarbeit Ungenügendes leistet, hat das nötige Mafs der Allgemeinbildung überhaupt nicht erlangt." Wenn ein fleifsiger Schüler in allen Fächern genügt und in der Mathematik oder in beiden alten Sprachen (oder auch nur in einer derselben) noch dazu Gutes leistet, so läfst ihn trotz ungenügender Leistungen im Deutschen — die Aufsätze sind doch vorzugsweise gemeint — jedes Lehrer-Kollegium durchs Examen kommen. Ob man nun die mangelhaften Klassenaufsätze und die ungenügende Prüfungsarbeit durch die mündlichen Leistungen und die Kenntnisse in der deutschen Litteratur aufwiegt und als Gesamtprädikat noch ein Genügend herausdrückt, damit dem § 12, 3a genügt werde, oder ob man ungenügende Leistungen im deutschen Aufsatz ungenügend nennt und anderweitig kompensiert, das kommt im Erfolg auf eins heraus, aber das letzte Verfahren ist reinlicher als das erste. Es heifst in der „Ordnung d. R." einmal, durch die Beschränkung der Kompensation sei „die wenigstens theoretische Möglichkeit ausgeschlossen, dafs nicht genügende Gesamtleistungen in Lateinisch und Griechisch an Gymnasialanstalten eine Ausgleichung erführen". In der Praxis wird das schwerlich je vorgekommen sein. So wird, hoffe ich, das Durchfallen wegen ungenügender Leistungen im Deutschen allein bei guten Leistungen in einem andern verbindlichen Hauptfache, lediglich eine „theoretische" Möglichkeit bleiben. Die Behörde schreibt das vermutlich auch nur vor, um dem Rufe nach mehr Deutsch, nach dem Deutschen als der Krone aller Bildung ein Echo entgegentönen zu lassen und um Lehrer wie Schüler nach-

drücklich an ihre Pflicht zu erinnern. Indessen hat gerade dieses Drücken auf diesen Punkt seine Bedenken und stimmt nicht so recht mit dem Tenor der neuen Lehrordnung. Aus dem Bestreben, die liebe vielgeplagte Jugend von aller Last und jeder Bürde nach Möglichkeit zu befreien, ist ja die ganze Schulreform hervorgegangen. Um das anstrengende Repetieren zur Reifeprüfung und die Angst vor der Reifeprüfung zu bannen, hat man auf allerlei Erleichterungen gesonnen; aber in dem einen ist man unerbittlich, da heifst es: deutscher Jüngling, hüte dich! Wenn du allen Ansprüchen aller deiner Lehrer genügst, ja selbst wenn du dir bei denen, die dich in den meisten Stunden und in den Hauptfächern unterrichten, Lob erwirbst, kannst aber den Lehrer des Deutschen durch deine Aufsätze und Vorträge beim besten Willen nicht zufriedenstellen und hast dazu gar noch das Unglück, eine ungenügende Prüfungsarbeit zu schreiben, so ist dir all deine Mathematik und Physik, dein Griechisch und Latein nichts nütze, so fällst du durchs Examen.

Νῦν γὰρ δὴ πάντεσσιν ἐπὶ ξυροῦ ἵσταται ἀκμῆς
ἢ μάλα λυγρὸς ὄλεθρος Ἀχαιοῖς ἠὲ βιῶναι.

Sonst ist man so human, so sehr für die ausgleichende Gerechtigkeit, sonst will man allen Zwang in artibus liberalibus ferngehalten wissen und redet von Privatfleifs, von freier Liebe und Begeisterung, besonders für deutsche Litteratur und Sprache; hier wird dem Musensohne das Messer an die Kehle gesetzt, und gerade hier läfst sich mit Gewalt, mit Drohen nichts erzwingen. Die deutsche Grammatik zu lernen, kann ich jeden zwingen; einen richtigen deutschen Stil kann ich niemandem und kann sich niemand anquälen. Deutsch schreiben lernt man nur durch vieles und verständnisvolles Lesen, durch Nachahmen, Nachempfinden und Anempfinden. Wie leicht wird das den einen, wie schwer den andern! Welche die besten und tüchtigsten Schüler sind, fragt sich. Wo eine gewisse ästhetische Anlage fehlt, wo das Sprachgefühl nicht erwachen will — und das ist der Fall bei spröden, verschlossenen Jünglingsnaturen oder bei den „Rationalisten" —, da gilt es geduldig und resigniert zu warten. Man mufs nicht herb und grün aus den Zweigen schütteln wollen, was Leben, Studien, Schicksal erst im Menschen zur Reife kommen lassen soll.

Aber ich rede mich vielleicht zu tief in eine Apologie gewisser Primaner hinein und kämpfe wohl gar gegen Windmühlen. Ist es zu viel verlangt, was die Behörde fordert und stets gefordert hat? „In der deutschen Sprache mufs der Schüler ein in seinem Gedankenkreise liegendes Thema richtig aufzufassen und mit eigenem Urteile in angemessener Ordnung und fehlerfreier Schreibart zu bearbeiten imstande sein. Beim mündlichen Gebrauche der Muttersprache hat derselbe Fertigkeit in richtiger, klarer und zusammenhängender Darstellung zu beweisen. Ferner

mufs er sich mit den wichtigsten Abschnitten der Geschichte unserer Dichtung und mit einigen Meisterwerken aus der Litteratur bekannt zeigen.“ Gewifs, dies mufs das Ideal sein und bleiben. Aber wird es jeder ohne Ausnahme erreichen? Ich fürchte, nein. Fertigkeit im mündlichen Gebrauche der Muttersprache mag jeder junge Mann anstreben, zu erreichen braucht er sie auf der Schule noch nicht; ich halte es kaum für wünschenswert, dafs er fliefsend und zusammenhängend spreche wie ein Buch. Genug, die Idee läfst sich nicht immer und niemals völlig verwirklichen. Darum mufs man Nachsicht und ausgleichende Gerechtigkeit üben.

Was hat denn die Behörde gethan, um ohne Härte an der hohen Forderung festhalten zu können? Wodurch ist die Steigerung begründet? Ist der Weg so gelegt und so geebnet, dafs jeder unter normalen Verhältnissen in ruhigem Fortschritt und Aufstieg das Ziel erreichen mufs?

Ich habe es schon beklagt, dafs uns Braunschweigern je eine Stunde in den beiden Tertien verloren gegangen ist. Die preufsischen Kollegen werden die eine Stunde mehr in Quarta und in den beiden Sekunden für dankenswert halten; aber auch für hinreichend, um das gesteckte Ziel sicher zu erreichen? Schwerlich. Die Vermehrung der Stundenzahl wird's in Preufsen nicht thun, noch weniger die Verminderung in Braunschweig. Aber vielleicht thut's die folgende Weisung.

„Durch eine planmäfsige Pflege einer nicht blofs richtigen, sondern auch dem Geiste unserer Sprache angemessenen deutschen Übersetzung aus den Fremdsprachen, sowie durch die vorgesehenen regelmäfsigen deutschen Klassenarbeiten aus den meisten übrigen Fächern soll der Übung im schriftlichen Ausdruck eine besondere Unterstützung gesichert werden. Dasselbe geschieht bezüglich des mündlichen Ausdrucks durch geordnete Übungen im freien Vortrag. Diese Mittel voll auszunutzen mufs eine vornehmliche Sorge der Lehrer sein.“

Alle drei Regeln sind, soweit meine Erinnerung reicht, stets befolgt worden, die zweite jedoch in Braunschweig mehr als in Preufsen. Als man noch auf solide grammatische Kenntnisse und auf eine sichere Anwendung der grammatischen Regeln Gewicht legte, überwog freilich die schriftliche Übersetzung aus der deutschen in die fremde Sprache. Die umgekehrte Übung diente mehr zur Kontrolle des Verständnisses der vorgelegten Texte als zu einer Übung im deutschen Stil. Man wollte eben sehen, wieweit der Schüler, mit dem man Cicero oder Sophokles las, den Cicero oder Sophokles verstände und übersetzen könnte. War die Übersetzung richtig und leidlich deutsch, gut; war sie richtig und gut deutsch zugleich, desto besser; eine fliefsende und gut stilisierte, aber ungenaue und falsche habe ich immer als minderwertig bezeichnet, und das werde ich auch ferner so halten. Nichts verwerflicher als dies Quasi-Übersetzen und halbe Ver-

stehen! Es giebt aber Schüler, geistig bewegliche und im deutschen Ausdruck gewandte Leute, die den Sinn auch einer gröfseren Periode ziemlich leicht, abern ur ungefähr fassen und dann schnell fertig mit dem Wort, unbekümmert um die Partikeln, um Koordination und Subordination, mehr umschreiben als übertragen und mit eleganter Wendung über die Schwierigkeiten hinweghüpfen. Dem Manne der allgemeinen Bildung gefällt das, dem Philologen ist es ein Greuel. Wie eifert man doch sonst gegen das Raten! So sehr, dafs die Lehrpläne von 1882 deshalb das Lesen mittelalterlicher Texte, weil es erfahrungsmäfsig nach der Ratemethode betrieben würde, als wider die wissenschaftliche Gründlichkeit und Gewissenhaftigkeit verstofsend überhaupt verboten. Nun sind die Lehrpläne von 1892 weit davon entfernt, der Oberflächlichkeit das Wort zu reden, auch ihnen ist das gründliche Verständnis des vorgelegten Textes das *τέλος*, der für das Deutsche abfallende Gewinn ein *ἐπιγινόμενόν τι τέλος;* aber ich fürchte, durch die Umkehrung der alten Ordnung und das Betonen der schriftlichen Exposition wird jene Nebenwirkung hervorgerufen. Ich kenne alte bewährte Schulmeister, die diese Erfahrung gemacht haben. Gut zu übersetzen ist so schwer, dafs es nur dem, der die fremde Sprache und die deutsche zugleich kann, einigermafsen gelingt. Es klingt recht schön: jede Arbeit, der Stoff sei welcher er wolle, mufs ein deutscher Aufsatz sein. Gemeinhin hat der Schüler mit Bewältigung der einen Aufgabe soviel zu schaffen, dafs ihm die doppelte Aufgabe nur selten gelingt und kaum zugemutet werden kann. Um bei den fremden Sprachen zu bleiben: gebunden ist der Übersetzer auf alle Fälle, und sein Deutsch wird immer ein Übersetzungsdeutsch sein. Der Schüler zumal ist nicht soweit, dafs er die fremde Form ex tempore in eine deutsche umgiefsen könnte. Nur wenige Menschen können verdeutschen, wie Luther die Bibel oder Baudissin und die Schlegel-Tieck Shakespeare verdeutscht haben. Es ist ja doch nicht wahr, dafs es viele gute Übersetzungen griechischer und lateinischer Klassiker giebt. Moriz Haupt übersetzte nie, weil er es nicht „konnte“. Wer kann es? — Unsere Lehrpläne zeigen einen Weg, wie man deutsch lernen könne, errichten aber daneben die Warnungstafel: „Auf Einfachheit der Darstellung, insbesondere des Satzbaus, ist zu halten und dem Eindringen fremdartiger Periodenbildung in die deutsche Darstellung entschieden zu wehren.“ Dies war nun freilich sehr nötig. Denn wer viel übersetzen mufs, schwebt immer in Gefahr, Satz- und Periodenbau der fremden Sprache in sein Deutsch mit hinüberzunehmen. Und wer übersetzt denn, um deutsch erst zu lernen! Die Wahrheit des Goethischen Wortes: Wer fremde Sprachen nicht kennt, weifs nichts von seiner eigenen, steht vollkommen fest. Aber zwischen Wissen und Können ist ein Unterschied. *Aliud est latine scribere,*

aliud scire, sagte Moritz Seyffert. Die Einsicht in die der deutschen Sprache eigentümlichen grammatischen Gesetze wird durch Vergleichung mit dem Lateinischen oder Griechischen ohne Zweifel geklärt und vertieft, und wer soweit gebildet ist, dafs er mehrere oder auch nur zwei Sprachen als organische Erzeugnisse des Menschengeistes zu begreifen, die Stilarten rein aufzufassen, die grofsen Muster und Meister des Stils zu würdigen vermag, der versteht etwas von der Sprache überhaupt und von seiner eigenen im besondern, So etwa lege ich mir Goethes Ausspruch zurecht. Mag er gemeint sein wie er will, keinesfalls wird man ihn zur Empfehlung von Übersetzungen als deutschen Stilübungen in Anspruch nehmen. Hätte die Behörde verfügt: beim Übersetzen ist streng auf ein gutes Deutsch zu halten und zu verhüten, dafs sich undeutsche Wortstellung, Satzverbindung, Periodenbildung einschleichen, so hätte sie zwar keine neue Mafsregel, aber auch keine Scheinmafsregel getroffen, sondern eine allgemein anerkannte und sehr heilsame Maxime eingeschärft. Wenn mich einer fragt: wie lerne ich ein gutes Deutsch schreiben?, so antworte ich ihm nicht: übersetze fleifsig aus fremden Sprachen!, sondern: lies gut geschriebene deutsche Bücher, lies deine deutschen Klassiker!

Ähnlich steht es mit den anbefohlenen freien Vorträgen. Man kann dabei ein doppeltes Verfahren einschlagen. Entweder sie werden extemporiert, und das empfiehlt sich, um die den ängstlichen und verschlossenen Naturen anhaftende Scheu vor freier mündlicher Rede zu überwinden; oder sie werden ausgearbeitet und auswendig gelernt, das empfiehlt sich ich weifs nicht recht wodurch, es sei denn dafs der junge Mann gezwungen wird einmal ein gutes Buch zu lesen, zu excerpieren und Rechenschaft von seinem Thun abzulegen. Dann wäre es ein deutscher Aufsatz mehr, der noch dazu memoriert werden müfste. Am besten dürfte es sein, den Mittelweg einzuschlagen. Ich gestehe ganz offen, dafs ich an den freien Vorträgen eine ungeteilte Freude nie gehabt habe. Wenn so die ganze deutsche Stunde oder doch ein grofser Teil mit einem Vortrage hinging, hatte ich immer das Gefühl, sie für alle Schüler nicht voll ausgenutzt zu haben. Es fehlt die straffe Kozentration, die gemeinsame Arbeit von Lehrer und Schülern und damit die Grundlage alles fruchtbaren Unterrichtens. Viel kommt keinesfalls dabei heraus. Weit wichtiger scheint es mir, dafs die Knaben von früh an gewöhnt werden, den Mund aufzumachen, laut und deutlich zu sprechen und so das edelste Organ, das der Mensch hat, zu bilden. Der Lehrer soll sich nicht mit unartikulierten Tönen und einzelnen herausgestofsenen Lauten in der Antwort begnügen. Wo auf eine Frage mit einem ganzen Satze zu antworten ist, da soll ihn der Schüler aussprechen, nicht aber der Lehrer ihn aus ein paar abgerissenen Worten wiederkäuend ergänzen. Einige Sätze hintereinander

sprechen zu lassen, bietet jede Unterrichtsstunde Gelegenheit, schon in den unteren und mittleren Klassen, vornehmlich aber in den oberen, bei Repetitionen und sonst überall. Diese Gelegenheit nutze der Lehrer voll aus; er lasse, soweit als irgend möglich, die Schüler zu Worte kommen. Geschieht das beharrlich von der untersten bis zur obersten Stufe in zunehmendem Umfange, dann wird dem Gymnasialabiturienten die Zunge hinreichend gelöst sein, so dafs er im spätern Leben, wenn er's nötig hat, zusammenhängende Reden, memorierte oder nicht memorierte, halten kann. Immerhin mag man auch die freien Vorträge als Redeübung und Veranlassung zum Privatstudium beibehalten.

Es ist wirklich nicht Misologie, wenn ich mir von den bisher besprochenen Veranstaltungen einen gröfsern Erfolg für den deutschen Unterricht nicht verspreche und die neuen Verordnungen weder als neu noch als zweckdienlich begrüfse. Einen Aufschwung des Deutschen wage ich d a v o n nicht zu hoffen. Oder werden die schwungvollen Worte, mit denen die methodischen Bemerkungen schliefsen, diesen Aufschwung herbeiführen? Sie sind als besonders beachtenswert durch den Druck stark hervorgehoben und lauten also:

„Der Unterricht im Deutschen ist neben dem in der Religion und der Geschichte der ethisch bedeutsamste in dem Organismus unserer höheren Schulen. Die demselben gestellte Aufgabe ist eine aufserordentlich schwierige und kann nur von demjenigen Lehrer voll gelöst werden, welcher, gestützt auf tieferes Verständnis unserer Sprache und deren Geschichte, getragen von Begeisterung für die Schätze unserer Litteratur und erfüllt von patriotischem Sinn, die empfänglichen Herzen unserer Jugend für deutsche Sprache, deutsches Volkstum und deutsche Geistesgröfse zu erwärmen versteht."

Was in dem neuen Lehrplan Gutes steckt, namentlich auch in den Bemerkungen über die Pflege des deutschen Aufsatzes, will ich gern anerkennen. Jedes Wort unterschreibe ich ferner in folgendem Satze: „Die grammatische Unterweisung in der Muttersprache ist beibehalten, um dem Schüler eine objektive Norm für die Beurteilung eigenen und fremden Ausdrucks zu bieten und ihn noch später in Fällen des Zweifels zu leiten. Diese Unterweisung hat sich aber auf das Notwendigste zu beschränken und immer an bestimmte Beispiele sich anzulehnen. Die Behandlung der deutschen Grammatik wie die einer Fremdsprache ist in deutschen höheren Schulen zu verwerfen." Danach wird sich auch wohl die stolze Forderung in Untertertia: „Zusammenfassender Überblick über die wichtigsten der deutschen Sprache eigentümlichen grammatischen Gesetze", auf das richtige Mafs reduzieren und weiter nichts bedeuten als einen vorläufigen Abschlufs der grammatischen Unterweisung.

In den Lehrplänen ist viel die Rede von der Belebung vaterländischen Sinnes und von der Pflege des nationalen Gedankens als einer Aufgabe, die vor allem dem deutschen Unterricht zufalle. Es mag sehr nötig sein, den vaterländischen Sinn zu beleben und, mit Bismarck zu reden, den nationalen Gedanken vor Europa leuchten zu lassen; aber ob eine direkte und geflissentliche Einwirkung auf die Jugend nach dieser Seite hin angängig und ratsam sein möchte? Man verlange von der Schule nicht zuviel, verlange nicht, dafs sie gut mache, was anderswo verfehlt wird. Wie die Schule die Sozialdemokratie nicht direkt und ex professo bekämpfen kann, wie die Religion als der Pulsschlag des glaubenden und liebenden Herzens nicht lehrbar ist, so geht es auch mit dem Patriotismus. Nur kein gewaltsames Hinwirken auf die Erregung gewisser Gefühle! Da merkt man Absicht und man ist verstimmt. Wenn der Religionslehrer ein gläubiger, von Herzen frommer, sittlich ernster Mann ist und seinen Unterrichtsstoff mit solcher Gesinnung durchwärmt und durchleuchtet, wenn der Lehrer des Deutschen als deutscher Mann und Patriot das Herz auf dem rechten Fleck hat, oder vielmehr: wenn alle Lehrer ohne Ausnahme gute Christen und gute Patrioten sind, dann ist für Religion und Vaterlandsliebe am besten gesorgt. „Ethisch bedeutsam“ sind alle Lehrfächer durch die Art, wie sie betrieben werden, ethische Stoffe von hervorragender Bedeutung liefert auch der fremdsprachliche Unterricht, Horaz und Tacitus nicht minder als Platon und Sophokles.

Doch das sind Binsenwahrheiten. Ich würde sie gar nicht vorgebracht haben, wenn die Lehrpläne nicht Befürchtungen in mir wachgerufen hätten.

Um nun ins einzelne zu gehen, so wird da eine Belebung vaterländischen Sinnes erwartet „insbesondere durch Einführung in die germanische Sagenwelt“. Nordische und deutsche Sagen zu kennen, ist nützlich und angenehm; aber für den Patriotismus, fürchte ich, wirft diese Kenntnis nicht viel ab. Klopstock konnte sich in seinem Enthusiasmus darüber täuschen, so sehr, dafs er eine Anzahl seiner Oden durch Einführung der nordischen Mythologie verunstaltete. Gleim that mit seinen Grenadierliedern einen viel glücklicheren Griff. Was wiegen alle Barden und Bardiete gegen den einen Lessing und seine Minna von Barnhelm! Für den Unterricht, meine ich aufserdem, stehen neben den plastischen, heitern, lichten Gestalten der griechischen Mythologie die düstern Nebelgestalten der nordischen Sage erst in zweiter Linie. Ich freue mich, dafs der Ausdruck „germanische Sagenwelt“ in den Erläuterungen näher bestimmt wird und zur lebendigen Versanschaulichung deutscher Heldensagen die nordischen Sagen nur als „Hintergrund“ verlangt werden. Aber ich wünsche auch, dafs auf dem humanistischen Gymnasium die griechisch-römische Sagenwelt hinter die deutsche nicht zurücktrete. Warum

ist die Zeitfolge umgekehrt und werden in Sexta Erzählungen aus der vaterländischen Sage und Geschichte, dagegen erst in Quinta Erzählungen aus der alten Sage und Geschichte gefordert? Etwa weil dem deutschen Knaben die ersten näher liegen als die letzten? Sollte das wirklich der Fall sein? Niebuhr erzählte seinem vierjährigen Sohne in Rom griechische Heroengeschichten, und ich kann aus eigener Erfahrung bezeugen, dafs auch in Deutschland gleichaltrige Knaben sie gern gehört und später mit Eifer gelesen haben. Damit will ich keineswegs sagen, dafs schon die jungen Kindlein mit griechischen Heroengeschichten gefüttert werden müfsten. Aber wenn der Knabe aufs Gymnasium kommt, dann ist es Zeit. Bisher ist er mit deutscher Rechtschreibung und Sprachlehre geplagt, mit deutschen Märchen, Sagen und Geschichten ergötzt worden; nun tritt er in eine neue Welt ein, er beginnt die Altertumsstudien mit der lateinischen Grammatik; es wäre durchaus sachgemäfs und pädagogisch richtig, wenn er zugleich durch Sagen und Geschichten näher an das Altertum herangeführt würde und so gleich mit beiden Füfsen hineinginge. Mögen die Herren am grünen Tisch über diese Pädagogik ad hominem lächeln: wer mit den Kindern lebt, weifs, wie wichtig und gehoben sich der kleine Lateinschüler vorkommt, wie eifrig er von dem neu erschlossenen Born der Bildung zu schöpfen sucht. Warum sollen wir den Reiz der Neuheit nicht ausnutzen, das Eisen nicht schmieden, solange es heifs ist? Dafs wir unsere flachsköpfigen Jungen nun gleich zu Griechen und Römern erzögen, haben wir nicht zu befürchten.

Für den Unterricht in Untertertia ist aufser den nordischen und germanischen Sagen — wie unterscheiden sich beide? beiläufig gefragt — auch vorgeschrieben: allgemein Geschichtliches, Kulturgeschichtliches, Geographisches, Naturgeschichtliches. Das Lesebuch bietet solche Musterkarte, das Geographische und das Naturgeschichtliche meist wohl in der Form von Charakterbildern oder Naturstudien frei nach Grube oder Masius, und der Lehrer des Deutschen als der Mann für alles mag dergleichen ja lesen lassen; aber eigentlich gehört es nicht zu seinem „Ressort", und die Fachlehrer würden gut daran thun, diese Art des deutschen Unterrichts nach dem Lesebuche ihrerseits je nach Zeit und Gelegenheit zu übernehmen.

Für Obertertia lautet eine Vorschrift: „Häusliche Aufsätze, wie IIIb; dazu Berichte über Selbsterlebtes, auch in Briefform." Also aufser den Aufsätzen noch Selbstbekenntnisse in Briefform! So verstehe ich wenigstens das „dazu" nach den Worten: „häusliche Aufsätze, wie IIIb". Oder heifst dies „dazu" hier soviel als „darunter"? Mag es heifsen, was es will, die Briefform als obligatorische Form des deutschen Aufsatzes hier zu finden, hat mich frappiert. Mir scheint es angemessener, wenn die Obertertianer ihre „Erlebnisse" sich lieber selbst einander unter

Brief und Siegel als dem Lehrer in Gestalt eines offenen Briefes zur Korrektur mitteilen. Sehr richtig dagegen und altem gutem Brauche gemäfs ist es, dafs in IIIa die poetische Lektüre allmählich vor der prosaischen hervortritt, dafs Lyrisches und Dramatisches mit den nötigen Belehrungen gelesen wird. Ob aber Schillers Glocke auf dieser Stufe schon fruchtbar zu behandeln sei, wage ich zu bezweifeln; dafs ich hier Wilhelm Tell niemals lesen würde, wenn ich nicht müfste, stand bei mir aufser allem Zweifel. Nun ist es befohlen, und ehe diese Zeilen gedruckt werden, wird Schillers Tell auf allen Gymnasien des Königreichs Preufsen und des Herzogtums Braunschweig in IIIa gelesen sein. Der Erfolg bleibt abzuwarten. Ich stelle nun die empfohlene und befohlene Lektüre von Obertertia an aufwärts zusammen. Also es ist zu lesen in

IIIa. Lyrisches und Dramatisches (insbesondere Schillers Glocke und Wilhelm Tell).

IIb. Jungfrau von Orleans, Minna von Barnhelm, Hermann und Dorothea.

IIa. Einführung in das Nibelungenlied. Lesen von Dramen (z. B. Wallenstein, Egmont, Götz).

Ib. Lessingsche Abhandlungen (Laokoon). Einige Oden Klopstocks; Schillers und Goethes Gedankenlyrik; ferner Dramen, namentlich Iphigenie, Braut von Messina; Proben von neueren Dichtern.

Ia. Lektüre aus der Hamburgischen Dramaturgie, ferner Lesen von Dramen, insbesondere auch Shakespeares in der Übersetzung (an Gymnasien).

Macht diese Tafel den Eindruck einer wohldurchdachten Auswahl oder einer Zusammenstoppelung? Manchmal wird strikte befohlen, manchmal mit einem „insbesondere“ oder „namentlich“ hervorgehoben, manchmal mit einem „auch“ oder „z. B.“ ein gröfserer Spielraum gelassen. Für die Untersekundaner ist reichlich gesorgt. Die lieben Einjährig-Freiwilligen sollen von den drei grofsen Dichtern Schiller, Lessing und Goethe doch etwas gehabt haben: eine romantische Tragödie im Sommer, ein realistisches, vaterländisches Lustspiel im Winter, vor Weihnachten, und ein idyllisches Epos nach Weihnachten, so um die Examenszeit herum. Hermann und Dorothea in Untersekunda! Diese unreifen Jünglinge, die von homerischer Poesie kaum einen Hauch verspürt haben, werden von der edlen Einfalt und stillen Gröfse dieses Kunstwerks schwerlich etwas wittern. Es gehört nach Prima und ist nach dem Laokoon zu behandeln. — Wallenstein, Egmont, Götz nebeneinander nehmen sich auch recht sonderbar aus. Ist der Obersekundaner dem Wallenstein gewachsen? — Die Lektüre von Unter- und Oberprima ist gesondert; doch heifst es nach „Lektüre aus der Hamburgischen Dramaturgie“, wo man mindestens den einen Namen „Emilia Galotti“ erwartet hätte, nur

„Lesen von Dramen“ und „insbesondere auch“ Shakespeare in der Übersetzung. So hoch ich Shakespeare schätze, so gern ich ihn als einen der Unsern anerkenne, so angelegentlich ich ihn zur Privatlektüre empfehle: in der Klasse ihn wie unsern Lessing, Schiller, Goethe ausführlich zu behandeln, darauf müssen wir bei Fülle des überreichlichen, mit Notwendigkeit durchzuarbeitenden Stoffes verzichten; wir haben einfach keine Zeit dazu. Übrigens ist es uns hier zu Lande noch immer gelungen, ein Shakespearesches Stück im Originaltext mit den Schülern zu lesen. Hoffentlich bleibt uns das auch in Zukunft unverwehrt.

Vermifst habe ich unter der poetischen Lektüre aufser Emilia Galotti auch Maria Stuart, die beiden Tragödien, an denen sich die Gesetze der dramatischen Dichtkunst am besten entwickeln und veranschaulichen lassen. Sie sind vor andern schul- und handgerecht: Emilia Galotti geradezu ein Exempel, eine Probe auf die Hamburgische Dramaturgie, Maria Stuart aufserordentlich regelmäfsig und übersichtlich in der Anlage und im Aufbau der Handlung. Aber vielleicht sind sie ethisch und patriotisch zu wenig bedeutsam, vielleicht eignen sie sich des Stoffes wegen nicht für die Jugend, vielleicht gehört „das rührendste und planmäfsigste aller deutschen Trauerspiele“ nur auf die höhere Töchterschule. Als ich den deutschen Unterricht in der Sekunda zu übernehmen hatte, wurde mir von einem ältern Kollegen gerade Maria Stuart wegen der klaren und geschlossenen Kunstform zur Interpretation empfohlen, und ich habe gefunden, dafs sich an diesem Stück der Forderung, die in den „Lehraufgaben“ für Untersekunda gestellt wird, recht gut genügen liefs, der Forderung, „die Erklärung in möglichst einfacher Weise darauf zu richten, dafs das Ganze von dem Schüler als ein in sich abgeschlossenes Kunstwerk aufgefafst werde.“ Dasselbe wird in den „methodischen Bemerkungen“ eingeschärft. Auf der Oberstufe „sind die gelesenen Epen und Dramen nach ihrem ganzen Aufbau und den Charakteren der handelnden Personen zum vollen Verständnis zu bringen.“ Zum vollen Verständnis! Das ist ein bifschen viel, aber der Grundsatz ist vollkommen richtig. Der Lehrer mufs streng danach verfahren, sobald er mit seinen Schülern ein gröfseres Werk in Angriff nimmt, also schon bei der Einführung in die Lektüre von Dramen, also schon in Obertertia. Aber dazu eignet sich Wilhelm Tell am allerwenigsten, wie jeder Kundige zugeben wird. Wer nicht kundig ist, lese in Bellernanns Studien zu Schillers Dramen Bd. II Abschnitt S. 421—466 nach. Er wird finden, zu wie schwierigen Fragen und eingehenden Erörterungen über den Aufbau des Ganzen und die Ökonomie des Einzelnen, über die Motivierung gewisser Handlungen, kurz über die *πρᾶξις*, die *πράγματα*, die *ἤθη* und *πάθη* gerade der Tell Veranlassung giebt. Diese Schwierigkeiten vermag der Obertertianer schlechterdings nicht zu bewältigen, er

versteht sie als solche nicht einmal; auch der Untersekundaner, selbst der auf einer Realanstalt, würde sich vergebens damit abmühen.[1]

Aber mufs man denn gleich beim ersten Anlauf auf das Ganze gehen? Ja, das mufs man. Von Anfang an ist bei der Lektüre eines Dramas die Erklärung in möglichst einfacher Weise darauf zu richten, dafs das Ganze von dem Schüler als ein in sich abgeschlossenes Kunstwerk aufgefafst werde. Wozu liest man sonst ein in sich abgeschlossenes Ganze, ein Kunstwerk? Läfst sich die möglichst einfache Weise der Erklärung nicht anwenden, und das ist bei Wilhelm Tell der Fall, so hat man eben ein solches Kunstwerk beiseite zu lassen und nicht mit ungeübten Händen daran herumzutasten. Einzelne Scenen lesen, an einzelnen Schönheiten hängen bleiben, heifst nicht zur Auffassung des Ganzen als eines Kunstwerks anleiten. Ich habe nie begreifen können, was in dem Lesebuche von Paulsiek die Brocken von dramatischer Poesie (Normanischer Brauch, Tell der Schütz und sein Knabe) eigentlich sollten. Wenn die Behörde den Grundsatz aufstellt, das Ganze als solches dem Verständnis der Schüler zu erschliefsen, der Kunstform Beachtung zu schenken, so setzt sie sich durch die Forderung, Wilhelm Tell in Obertertia zu lesen, mit ihrem eigenen Grundsatz in Widerspruch. Wenn sie ferner zwischen Klassenlektüre und Privatlektüre bestimmt unterscheidet und dazu verfügt, in ersterer sei überall das für die betreffende Stufe T y p i s c h e ins Auge zu fassen, so mufs ich ihr entgegnen, dafs Schillers Tell als Klassenlektüre für Obertertia ganz und gar nicht „typisch“ ist, wenigstens als dramatische Erstlingslektüre nicht. Will man ihn auf dieser Stufe gelesen wissen aus rein stofflichem Interesse, weil darin soviel von Freiheit und Tyrannenhafs, von Heimats- und von Vaterlandsliebe vorkommt, so verschiebt man den richtigen Gesichtspunkt und rückt das Unwesentliche (Accidentielle) an die Stelle des Wesentlichen. Mein Vorschläg wäre also, den Tell der Privatlektüre zu überlassen. Sein Hauptgeschäft, in das Verständnis des Ganzen, des Kunstwerks als solchen einzuführen, kann der Lehrer an diesem Schauspiel vor Obertertianern nicht ausrichten; die einzelnen Scenen werden deutsche Jünglinge und Knaben auch ohne Kommentar mit nachempfindender Freude lesen, der Dichtkunst Zauber wird sie zur Bewunderung hinreifsen. Die Kraft gerade dieser Dichtung „liegt mehr in den einzelnen, erhabenen und freundlichen, rührenden oder erschütternden Bildern, die uns vorgeführt werden, sowie in der herrlichen Gesinnung, die sie durchzieht und durchleuchtet, als in der kühnen Schwunglinie des Ganzen“ (L. Bellermann). Zu einer Besprechung und Würdigung der Kunstform wird sich in den obersten Klassen Gelegenheit finden, sei es im Anschlufs an einen Aufsatz, einen ausgearbeiteten Vortrag, oder sei es ohne einen solchen.

Nun aber, was sollen wir denn in der Obertertia Dramatisches lesen? Nichts, antworten die einen, wie es bisher die Regel war. Die letzte rheinische Direktorenkonferenz hatte die These angenommen: „Dramen sollen frühestens in Sekunda gelesen werden“, eine These, die auf der 28. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner Direktor Zietschmann aus Mülheim a. d. Ruhr dahin erläuterte: „Dramen sollen mindestens schon in Sekunda gelesen werden.“ Rektor Brüll aus Andernach war gegen, die überwiegende Mehrzahl der rheinischen Schulmänner für die Lektüre von Dramen in Obertertia. Ich schliefse mich der Majorität an. Zeit zu solcher Lektüre ist vorhanden. Sie empfiehlt sich durch folgende zwei Gründe. Nachdem die Schüler Jahre lang immer nur Gedichte und kleine Stücke — ich rede in ihrer Sprache — durchgenommen haben, brennen sie darauf, auch einmal gröfsere zusammenhängende Dichtungen, ein Schauspiel, ein Theaterstück durchzuarbeiten. Diesem Verlangen müssen wir entgegenkommen. Sodann dürfte es doch, um die Masse der Lektüre in den oberen Klassen besser bewältigen zu können, sehr wünschenswert sein, die dramatische Lektüre in Obertertia vorzubereiten. Möglich ist das ohne Zweifel, man mufs nur nicht von einem vollen, einem tiefen Verständnis träumen und, ganz unmethodisch und unpädagogisch, nicht mit einem so grofsartigen und so schwierigen Werke wie Schillers Tell anfangen wollen. Thatsächlich handelt es sich ja nur um ein elementares Verständnis, um eine Einführung in die dramatische Poesie. Darin hat Direktor Jäger recht, wie gewöhnlich. Ein solches grundlegendes Verständnis läfst sich ohne Überanstrengung und Überspannung erzielen, freilich nicht an einem Drama grofsen und hohen Stils wie Wilhelm Tell, den in der erwähnten Versammlung auch niemand empfohlen hat, wohl aber an Uhlandschen und Körnerschen Dramen, die Oscar Jägers gewichtige Stimme empfiehlt. Er selbst, Jäger, hat seine Erfahrungen an Uhlands Herzog Ernst von Schwaben gemacht, und die sind für die Entscheidung unserer Frage in bejahendem Sinne äufserst günstig. Körner gehört neben den andern Dichtern der Freiheitskriege recht eigentlich in die Tertia. Sein patriotisches und rhetorisches Pathos zieht den zum Jüngling heranreifenden Knaben besonders an, von seinem persönlichen Heldentum ganz zu schweigen. Von den Dramen des Sängers und des Helden kann füglich für die Schullektüre wohl nur der Zriny in Betracht kommen. Mag sein, dafs diese Tragödie keine so recht lebendige, der Seele tief sich einprägende Gestalt enthält; ein ausgewachsener Mann wird auch an der glänzenden Rhetorik und den schmetternden Fanfaren nicht mehr eine reine Freude finden: aber die Knaben und Jünglinge fühlen anders, wenn ich mich meiner Tertianerzeit recht erinnere; warum sollen wir nicht zu ihnen herabsteigen und mit ihnen fühlend lesen, was ihnen gemäfs ist? Uhland vollends, er begeistert den Jüng-

ling und erfüllt den Mann mit wahrer Herzensfreude: so klar und tief, so edel und lauter ist er, eine kerngesunde, urdeutsche Natur. Gewifs, im Drama liegt seine Stärke nicht. Aber was an sich ein Mangel sein mag, für unsern besondern Zweck ist es ein Vorteil. Als Übergang und Einleitung zur dramatischen Poesie eignet sich Herzog Ernst von Schwaben vorzüglich. Die Teile der Tragödie, die Gliederung und den Aufbau der Handlung, den (vorläufigen) Begriff des Tragischen — „traurig und erhebend zugleich“ nach Jäger — kann der verständige Lehrer dem aufmerksamen Schüler recht gut daran klar machen. Versuchen wir's also! Wir werden damit das, was der neue Lehrplan eigentlich will, viel besser erreichen als mit einem verfrühten Experiment an Wilhelm Tell.

Von der Obertertia wende ich mich zur Obersekunda. Besondere Lehraufgabe: neben dem Lesen von Dramen (z. B. Wallenstein, Egmont, Götz) und einem zusammenfassenden Rückblick auf die Arten der Dichtung „Einführung in das Nibelungenlied unter Mitteilung von Proben aus dem Urtext, die vom Lehrer zu lesen und zu erklären sind. Ausblicke auf nordische Sagen und die grofsen germanischen Sagenkreise, auf die höfische Epik und die höfische Lyrik. Einzelne sprachgeschichtliche Belehrungen durch typische Beispiele.“ Auch Vorträge der Schüler über den Inhalt bedeutenderer mittelhochdeutscher Dichtungen werden verlangt.

Die Genesis dieser Bestimmungen denke ich mir so: den schroff ablehnenden Standpunkt des zünftigen Germanisten, des Mannes der Wissenschaft, der in den Lehrplänen vom Jahre 1882 zum Vorschein kam, mochte man nicht teilen; man wollte den Einwänden praktischer Schulmänner Rechnung tragen und den Eindruck, den die Schüler aus guten Übersetzungen mittelhochdeutscher Dichtungen von der Eigentümlichkeit der früheren klassischen Periode unserer Nationallitteratur gewinnen sollten, durch ein wenig Mittelhochdeutsch verstärken und zu einer umfangreicheren Beschäftigung mit den Dichtungen des deutschen Mittelalters anregen. Hatte man doch eine ganze Wochenstunde zugelegt! Andererseits fürchtete man trotz aller Reduktion der Unterrichts- und Arbeitszeit eine Mehrbelastung und Überbürdung der Jugend, wenn sie sich auch noch auf mittelhochdeutsche Texte präparieren sollte, oder (mit den Lehrplänen von 1882) eine Beeinträchtigung anderer unabweisbarer Aufgaben des deutschen Unterrichtes. So verfiel man denn, um allen Anforderungen zu genügen, auf den Ausweg der Proben und der Ausblicke. Selbst den Anblick eines mhd. Textes scheint man dem jungen Deutschen ersparen zu wollen, der Lehrer liest ja alles vor und erklärt alles, und doch soll der Lernende einen nachhaltigen Eindruck von einem mhd. Urtext, einen Einblick in und Umblick über die mhd. Litteratur gewinnen, so dafs er mit

Lust und Liebe mhd. Dichtungen, höfische und volkstümliche, lyrische und epische lesen, ja zu Vorträgen verarbeiten wird. Das glaube wer's kann! Dies Verfahren ist unter allen Umständen mifslich. Wer in seinen Stunden viel Proben vorliest, erzieht die Klasse zur Unaufmerksamkeit und vergeudet die kostbare Zeit. Wenn es nun gar Proben sind, die auch der aufmerksame Schüler beim Hören nicht versteht, die erst erklärt werden müssen! Es ist die reine Zeitverschwendung und führt geradeswegs zu dem perhorreszierten Raten. Denn nur der Klang so vieler mhd. und nhd. Wörter ist gleich, nicht aber die Bedeutung. Darin hat der Germanist recht. Wenn er aber in mafsloser Übertreibung von dem Lesen mhd. Texte auf der Schule eine Schändung seiner „Wissenschaft“ und eine Abstumpfung wissenschaftlicher Gewissenhaftigkeit fürchtet, so hat er unrecht. Sonst, bei den griechischen und römischen Klassikern, hat man eine wahre Angst vor allzu grofser Gründlichkeit und Wissenschaftlichkeit, namentlich in grammatischen und philologischen Dingen: hier, bei unsern deutschen Klassikern des Mittelalters, macht man respektvoll Halt, weil man nicht wissenschaftlich genug zu Werke gehen kann? Doch nein, man will neben der Grammatik von vier fremden Sprachen nicht auch noch mittelhochdeutsche Grammatik treiben. Diese Sprache, diese Litteratur denkt man billiger zu haben. Arger Irrtum! Paulsen, der für Übersetzungen der alten Schriftsteller förmlich schwärmt, will von einem Lesen mhd. Dichtungen in neuhochdeutscher Übertragung nichts wissen. Es gehe dabei die Naivetät, die frische Ursprünglichkeit der alten Sänger in Sprache und Anschauungsweise verloren, und damit sei ihre Eigentümlichkeit, aller Reiz und Duft ihrer Poesie dahin. Und ist es denn nicht eine Schande, dafs wir auf deutschen Gymnasien unsere Volksepen, unsere Minnelieder nicht lesen dürfen wie sie Gott geschaffen hat? Das Deutsche, so wird uns gepredigt, steht fortan im Mittelpunkte des gesamten Unterrichts, und dabei diese Lappen und Fetzen mhd. Sprachproben! Wie reimt sich das? Ich will ja gar keine grofsen Sprünge machen, aber die blofse „Einführung“ in das Nibelungenlied, der „Ausblick“ auf die höfische Lyrik und Epik, das ist mir zu wenig. Zwar von dem Lesen höfischer Epen sehe ich ab, aber das Nibelungenlied soll nicht blofs angelesen, sondern durchgelesen werden, natürlich mit Auswahl; es ist ganz durchzusprechen, damit die Schüler es als ein Ganzes fassen und von der erschütternden Wirkung dieser gröfsten Tragödie etwas verspüren. Ebenso verdient doch wohl Walther von der Vogelweide, dafs er durch seine Lieder und Sprüche in den Herzen der deutschen Jugend lebendig werde und Gestalt gewinne. Das zu erreichen ist wirklich nicht so schwer, experto crede. Auch Zeit und Kraft sind vorhanden. Messen und verwenden wir den Vorrat nur recht! Nach Anleitung der Lehrpläne unterscheide ich zwischen

Klassen- und Privatlektüre und unterschreibe den Absatz S. 68: „Eine geordnete deutsche und fremdsprachliche Privatlektüre bildet in den oberen Klassen die notwendige Ergänzung der Schularbeit" u. s. w. Glaubt aber jemand an eine griechische und lateinische Privatlektüre, die diesen Namen verdient? Ich nicht, und das um so weniger, als die alten Sprachen von unten auf nicht mehr so gründlich und in dem Umfange gelernt werden, dafs in Zukunft ein Obersekundaner oder Primaner einen lateinischen oder griechischen Schriftsteller mit Leichtigkeit wird lesen können. Bestimmen wir den Autor und setzen wir alle acht oder vierzehn Tage eine oder zwei Stunden zu gemeinsamer Übersetzung an, so sieht das aus wie Privatlektüre, ist's aber nicht. Aus Interesse für die Sache und Freude an der Arbeit liest heutzutage, wo alle Welt über den unnützen Ballast der alten Sprachen und Überbürdung der Jugend schreit, so laut schreit, dafs auch die Unterrichtsverwaltung einen langen Schritt zurückweicht, kein Gymnasiast einen alten Klassiker mehr für sich selber, es sei denn, dafs er etwa Philologie studieren wollte, oder dafs er ordnungs- und „planmäfsig geleitet" würde. Also an diese Art freier Liebesthätigkeit glaube ich nicht. Dagegen an die Möglichkeit einer deutschen Privatlektüre glaube ich, dann nämlich, wenn nicht durch massenhafte Klassenlektüre, nicht durch Schulpedantismus der Schein erweckt und die Meinung grofs gezogen wird, als seien deutsche Knaben und Jünglinge unfähig, ihre deutschen Dichter auf eigene Hand zu lesen. Es genügt, wenn ihnen an „typischen" Beispielen gezeigt wird, wie sie zu lesen haben, so zwar, dafs ihr Sinn aufgeschlossen, ihr Hunger und Durst erregt wird. Bei der Auswahl dessen, was sie am besten lesen, steht ihnen der Lehrer gern mit Rat und That zur Seite; die Gelegenheit, Rechenschaft von ihnen zu fordern und sie berichten zu lassen, findet sich schon. Öfter bedarf es nur einer kräftigen Anregung und gewisser Direktiven, „Richtlinien". Diese brauchen nicht immer von dem Fachlehrer auszugehen. Was hindert z. B. den Lehrer des Griechischen, wenn er Sophokles' König Ödipus liest, auf Schillers Braut von Messina hinzuweisen und einzugehen? Wer sich genau überlegt, wozu, ich meine zu welchen deutschen Gedichten oder Schriftwerken der Schüler den Lehrer und seine Anleitung nötig hat, wird auf manches an sich Wünschenswerte verzichten oder kurz darüber hinweggehen können. Das gebietet die knapp bemessene Unterrichtszeit, fordert aber unter Umständen auch die Rücksicht auf den Schüler selbst. Ich erinnere mich wohl und kann es mir lebhaft vorstellen, dafs ein geweckter junger Mensch unwirsch wird oder es langweilig findet, wenn er z. B. ein Drama, das er zu Hause mit Genufs und Begeisterung gelesen hat, in der Klasse noch einmal durchkneten soll, ohne neue Gesichtspunkte oder Aufschlüsse zu erhalten. Traut man ihm denn gar nichts zu?

Was aber der Schüler, auch ein aufgeweckter und strebsamer allein nicht gut kann, das ist die Nibelungen und Gedichte Walthers von der Vogelweide im Urtext lesen. Dazu mag der Lehrer ihnen förderlich und dienstlich sein, dazu kann und mufs auf deutschen Schulen Zeit geschafft werden. Oder wäre das eine neue Bürde? Wäre es wirklich eine Überbürdung, wenn ein paar halbe Stunden häuslicher Arbeit, Präparation und Repetition, dafür in Anspruch genommen würden?

Von Prosawerken, zu deren Verständnis der Schüler den Lehrer nötig hat, schreiben die neuen Lehrpläne nur vor: für Unterprima Lessingsche Abhandlungen (Laokoon), für Oberprima Hamburgische Dramaturgie. Ich bedaure, dafs Lessings Abhandlungen über die Fabel, das Epigramm, Wie die Alten den Tod gebildet, nicht auch ausdrücklich genannt sind. Eine oder zwei davon lassen sich schon in Obersekunda recht gut behandeln. Sie nach Prima zu verlegen, empfehle ich hauptsächlich darum nicht, weil ich Raum behalten möchte für die eine oder andere Schrift von Luther. Für Luther als deutschen Klassiker der Schule habe ich bereits vor zehn Jahren, als die Hülfsbücher von Herbst erschienen, in dieser Zeitschrift plaidiert. Die Auswahl von Delius (Gotha bei Perthes) ist mit durch mich veranlafst. Später hat Emil Grosse eine Sammlung (Berlin bei Weidmann) herausgegeben, die sich für Schulzwecke noch besser eignet. Mich dünkt, wenn im zweiten Halbjahr der Obersekunda die Nibelungen mittelhochdeutsch gelesen und mit den nötigen Rück- und Ausblicken durchgesprochen werden; wenn darauf im ersten Halbjahr der Unterprima Lieder und Sprüche Walthers von der Vogelweide folgen, daran sich Luther anschliefst und an Luther Lessing: dann hat es mit den „sprachgeschichtlichen Belehrungen an typischen Beispielen“ einen ganz andern Zug, dann gewinnt der Schüler in verschiedene Perioden deutscher Sprachbildung einen wirlichen Einblick.

Um endlich von der philosophischen Propädeutik noch ein Wort zu sagen, so bin ich damit ganz einverstanden, dafs dieselbe oft recht unfruchtbar betrieben sein mag. Ob aber die zweckmäfsig geleitete Prosalektüre auf der Oberstufe allein diese Disziplin ersetzen könne, scheint mir doch etwas zweifelhaft. In der Erweiterung des Gedanken- und Gesichtskreises der Schüler, in der Erörterung wichtiger allgemeiner Begriffe und Ideen liegt gewifs ein fruchtbares philosophisches Korn, aber eine philosophische Propädeutik im eigentlichen Sinne ist das doch nicht. Unter den Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen heifst es denn auch S. 74: „Wo entsprechend vorgebildete Lehrer für philosophische Propädeutik vorhanden sind, bleibt es den Direktoren freigestellt, die Grundzüge der letzteren im Anschlufs an konkrete Unterlagen, wie sie z. B. einzelne platonische Dialoge bieten, in I lehren zu lassen.“ Ich fürchte, auch das führt nicht recht zum Ziel,

zumal da in den Erläuterungen S. 30 gesagt wird, die Auswahl der platonischen Dialoge sei in erster Linie im Hinblick auf den „pädagogisch bedeutsamen ethischen Gehalt" zu treffen. Zur philosophischen Propädeutik gehört Zeit, und die fehlt uns. Das Griechische hat vier Wochenstunden verloren, trotzdem „mufs" die Lektüre, „unbeschadet der Gründlichkeit, zumal auf der Oberstufe umfassender werden als bisher." Für die häusliche Präparation darf man mehr Zeit und Kraft auch nicht in Anspruch nehmen, im Gegenteil, die Vorbereitung in der Klasse, auch in Prima, wird wiederholt eingeschärft. Nun will ich zwar glauben, dafs die jüngere durch das Seminar- und Probejahr vorgebildete Generation weit mehr leistet als die ältere, aber in den Himmel wird sie auf ihren fünf Formalstufen nicht hinaufsteigen und das Unmögliche nicht möglich machen.

Doch ich habe keinen neuen Lehrplan zu entwerfen, sondern den vorliegenden zu beurteilen. Und mein Urteil mufs leider dahin lauten, dafs hier ein wohldurchdachtes System nicht erkennbar ist, dafs namentlich zwischen Zweck und Mitteln ein Widerspruch besteht, oder vielmehr weder Zweck noch Mittel scharf ins Auge gefafst und gegen einander abgewogen sind.

Blankenburg am Harz. H. F. Müller.

Der neue Lehrplan des Lateinischen.

I.

Die Wirkung einer Reform kann eine dreifache sein. Bringt sie eine wirkliche Erlösung von dem unerträglich gewordenen Drucke früherer Zustände, so wird sie mit lautschallendem und alles Zischen einzelner verschlingendem Jubel hegrüfst. Häufiger freilich wird der Fall eintreten, dafs eine starke unterlegene Minderheit dem Neuen eine leidenschaftliche Opposition macht. Endlich giebt es Reformen, die niemanden zufrieden stellen oder die es nur ganz wenigen recht machen. Dieser dritten Klasse gehören, wie es scheint, die neuen Lehrpläne an. Gerade darin aber, dafs sie so ziemlich allen mifsfallen, meinen wieder manche, dürfe man ein günstiges Zeichen erblicken. Hier sei eben unparteiisch das Für und Wider überall erwogen, ungerechtfertigten Bevorzugungen ein Ende gemacht und jedem Gegenstande genau das ihm Zukommende gewährt worden.

Am gröfsten ist die Unzufriedenheit in den Kreisen jener spezialistisch gesinnten Altphilologen, denen auch nach ihrem Abgange von der Universität der Doktor für immer im Leibe stecken geblieben ist. Die einen reden mit wahrem Ingrimm

von den neuen Lehrplänen, die andern machen kein Hehl daraus, dafs es mit ihrer Liebe zum Unterrichten jetzt aus sei. Schon die Lehrpläne vom Jahre 1882 schienen ihnen an der äufsersten Grenze des Annehmbaren zu stehen. Jetzt aber, meinen sie, sei das Gymnasium völlig ruiniert. Dieser weiteren Beschränkung des altsprachlichen Unterrichts gegenüber halten sie keine Diskussion mehr für möglich. Dazu kommt eine jetzt nachdrücklich geforderte neue Methode des Unterrichtens, die ihnen non mediocriter displicet, ja welche manchen ein noch gröfseres Übel scheint als die Verringerung der Stundenzahl für das Griechische und Lateinische.

Viel schwerer wiegt die Unzufriedenheit der humanistisch Gesinnten, deren Urteil über die neuen Lehrpläne freilich zur Hälfte wenigstens mit dem Urteile der fachwissenschaftlich und spezifisch philologisch Gesinnten übereinstimmt. Auch diesen scheint die Säule des Gymnasiums, das Lateinische, stark erschüttert. Auch sie meinen, dafs bei der jetzt eingeführten Beschränkung der altsprachliche Unterricht seine stählende und nicht blofs zur wissenschaftlichen Thätigkeit, sondern auch zu einer reineren und freieren Auffassung des Menschlichen bildende Wirkung einbüfsen werde. Vor allem aber verdient darauf hingewiesen werden, dafs nicht etwa blofs die im Spezialistentum stecken gebliebenen Philologen, sondern auch die heutigen Humanisten sich mit Entschiedenheit gegen die weitere, durch die neuen Lehrpläne geforderte Zurückdrängung des Sprachlichen im altsprachlichen Unterrichte erklären.

Einer sehr anerkennenden Beurteilung aber können die neuen Lehrpläne von Seiten der Realpädagogen sicher sein. So ziemlich alles, was diese mit unermüdlichem Eifer immer und immer wieder verlangt haben, ist ja durch diese Neuordnung legalisiert worden. Man darf sagen, dafs sie einen entscheidenden Sieg davon getragen haben. Ich verstehe unter Realpädagogen jene Weiterbildner der Herbartschen Pädagogik, deren Hauptvertreter der verstorbene O. Frick in Halle und H. Schiller in Giefsen sind. Sie selbst zwar rechnen sich zu den Humanisten und erklären, dafs sie nichts anderes verlangten, als dafs ein humanistisches Gymnasium an die Stelle des bisherigen philologischen trete. Der Zwischenraum aber, welcher die pädagogischen Forderungen H. Schillers von dem Standpunkte Zellers, Treitschkes, O. Jägers, G. Wendts, Uhligs u. a. trennt, ist ein so grofser, dafs unterscheidende Namen nötig scheinen. Freilich ist der Ausdruck „Realpädagog“ nur eine denominatio a potiore. In Übereinstimmung mit Herbart zeigen sie Abneigung gegen das Studium der Sprachen und namentlich gegen sprachliche Übungen. Nach Herbart interessieren die Sprachen nur als Mittel der Darstellung. Deshalb nennt er sie für den Unterricht eine Last, welche durch die Kraft des Interesses für das Bezeichnete ge-

hoben werden müsse. Nach der humanistischen Auffassung hingegen ist eine gründliche Beschäftigung mit fremden Sprachen und vor allem mit den alten Sprachen das Hauptmittel, um in sich alle wesentlichen Seiten des Menschlichen zu einer reinen und schönen Entfaltung zu bringen. In der Sprache, sagt O. Jäger in seinem Vortrage über Bleibendes und Vergängliches am humanistischen Gymnasium, begegne der Geist dem Geiste. Diese Sprache könne aber nicht die eigene sein, sowie man nicht Naturgeschichte an seinem Körper studieren könne, könne auch keine modern-europäische mit sich hereindrängendem Nützlichkeitszwecke sei, sondern nur eine solche, welche eine längst vergangene, in uns wieder lebendig zu machende Gedankenwelt repräsentiere. In einem ähnlichen Sinne sagt F. A. Wolf, in den mit einander verglichenen Wörtern und Ausdrucksarten erhielten wir nicht etwa armselige Schätze vieler gleichgeltender Zeichen, sondern einen uns wirklich bereichernden Vorrat an Mitteln zur Auflösung und Zusammensetzung unserer Ideen, der auf keinem anderen Wege zu gewinnen sei. Besser aber, als irgendwer, handelt über „das philologische Element der Bildung" O. Willmann in dem besten Kapitel seiner Didaktik, welches zuerst in dieser Zeitschrift (1886 S. 65—86) abgedruckt wurde. Er erklärt, der Schulbetrieb sei in seinem Rechte, wenn er die Sprachlehre nicht in den Dienst der Lektüre aufgehen lasse. Freilich müsse auch dem Einreifsen des Formalismus gesteuert werden. Er nennt die Sprachlehre eine gelegentlich pedantische und morose Begleiterin in den Regionen der fremden Sprache, die aber doch anhielte auf das Kleine zu achten, das Fremde stückweise sich anzueignen, das Bekannte zum Vergleiche zurückzurufen, die mit Ausblicken lohne, welche dem ungeübten Auge entgehen, und mit einem Verständnis, das bei eilendem Schritte versagt bleibe, ja, die das Reisen überhaupt lehre und Anweisung gebe, wie auch die Heimat zu durchwandern, das Altbekannte mit neuem Auge zu betrachten sei. Kurz, auch das Studium von Grammatik und Wörterbuch ist ihm ein Kulturstudium. Wie anders Herbart, der die Erlernung fremder Sprachen eine lästige Notwendigkeit nennt, welche die Entwicklung aufs empfindlichste störe! Die fremde Sprache ist ihm eben nur eine Form, deren man sich leider unter Mühen bemächtigen müsse, um zu dem Inhalte zu gelangen. So macht auch, was O. Frick und H. Schiller über den Unterricht im Griechischen und Lateinischen sagen, im ganzen überblickt, den Eindruck, als gliche die Beschäftigung mit den alten Sprachen in ihren Augen einem Geschäfte, das die Kosten nicht decke. Ihr Bestreben ist demgemäfs darauf gerichtet, mit einem möglichst geringen Aufwande von Zeit und Kraft eine für das Lesen allenfalls noch ausreichende Kenntnis der fremden Sprache erwerben zu lassen, und schon in den untersten Klassen legen sie das Hauptgewicht auf den in lateinischer Form gebotenen Inhalt. Welcher

Inhalt aber erscheint ihnen für die Zwecke der Schule der gemäfseste? Sie ergreifen begierig den Satz, dafs alle höhere Bildung eine historische sein müsse. Und wer kann leugnen, dafs es eine Hauptaufgabe des höheren Unterrichts ist, dafür zu sorgen, dafs das Vergangene nicht vergangen sei, dafs den Wurzeln der gegenwärtigen Zustände nachgespürt, die Vorstellung eines Zusammenhangs, einer fortschreitenden Entwicklung des Menschengeschlechtes erweckt werde? Aber die heutigen Humanisten fassen den Begriff der Geschichte weiter. Für das, was für sie an der historischen Bildung das Wesentlichste ist, scheint ihnen eben die Sprache selbst und die Litteratur in ihren vornehmsten Entfaltungen den gröfsten Beitrag zu liefern, während O. Frick und H. Schiller, darin übrigens in Übereinstimmung mit dem Geiste unseres historischen Jahrhunderts, auch im altsprachlichen Unterrichte immer auf die eigentlichen Thatsachen der Geschichte, auf das Politische und Kriegsgeschichtliche, lossteuern. Geschichte ist eben ein vieldeutiges Wort. Nur die Geschichte, sagt H. Schiller, gebe ein Bild einer Zeit, von der Geschichte sei die Sprache aber nur ein Teil. Also müsse sich der Sprachunterricht an die alte Geschichte anlehnen. Dementsprechend wird von ihm, ganz wie in den neuen Lehrplänen, der historischen Lektüre, namentlich im Lateinischen, ein die übrigen Gebiete der Litteratur zurückdrängendes Übergewicht gegeben und dem Lateinischen geradezu das Ziel gesetzt, dem eigentlichen Geschichtsunterrichte als Ergänzung zu dienen. Für den Humanisten hingegen liegt der Hauptwert der historischen Bildung in der erweiterten und geklärten Kenntnis des inneren Menschen. Von dem Innern des Menschen aber, meint Lessing, lehre die Geschichte im engeren Sinne sehr wenig kennen.

Natürlich fällt es mir nicht ein, jene Männer in dem Sinne den Humanisten gegenüber als Realpädagogen zu bezeichnen, als gälte es ihnen als das letzte Ziel, den Kopf der Schüler mit möglichst viel Realien blofs zu füllen. Nein, sie wollen, dafs dieser Stoff nach psychologischen Grundsätzen bearbeitet, durch kunstgerechte Bearbeitung ausgenutzt und für die Charakterbildung des Zöglings fruchtbar gemacht werde. Sie bezeichnen es vielmehr als Ziel, eine ernste vaterländische, sittliche und religiöse Gesinnung und ein Bild von der Natur im ganzen, mit dem natürlichen Mittelpunkte der Heimat, in dem Schüler zu erzeugen. Was sie aber so sichtlich von den heutigen Humanisten unterscheidet, dafs man wohl ein Recht hat, aus ihnen eine neue Gruppe von Pädagogen zu bilden, ist eben dieses, dafs die Beschäftigung mit der fremden Sprache für sie nur die Bedeutung hat, sich das unentbehrliche, ja leider unentbehrliche Mittel zu erwerben, um sich die in dieser Sprache abgefafsten Litteraturwerke zugänglich zu machen. Daneben leugnen sie nicht, dafs durch die geistige Arbeit, welche mit dieser Sprachbewältigung

verbunden ist, die Kraft des Lernenden gestählt wird; aber die Sprache hat in ihren Augen nichts Besonderes in dieser Hinsicht vor den übrigen Lehrgegenständen voraus, während sie für den Humanisten das Bildungsmittel *κατ' ἐξοχήν* ist. Allerdings hatte sich die neuhumanistische Begeisterung nicht selten zu gar zu überschwenglichen Lobpreisungen der Sprache hinreifsen lassen. In der Beschäftigung mit dem Lateinischen zumal erblickten manche ein unfehlbares Universalmittel gegen jede Art von Schwäche und Verkehrtheit. Als Reaktion erfolgte dann von Seiten Herbarts und der realistisch Gesinnten unter seinen Jüngern der Spott über die sogenannte formale Bildung. Man lachte über den naiven Glauben an die allseitige Bildungskraft der alten Sprachen, welche, recht betrieben, für alles Mögliche stark und tüchtig machen sollten. Jede formale Bildung, antwortete man, sei an die Wirkung des einzelnen Lehrgegenstandes gebunden. So könne die Beschäftigung mit den Sprachen die Urteilskraft auch nur für das klare und richtige Erfassen sprachlicher Verhältnisse üben. Daneben aber sollen die anderen Lehrfächer ein jedes für den Kreis seiner Gegenstände üben. Auf diese Weise arbeitete man der früheren Alleinherrschaft des sprachlichen Unterrichts entgegen. Damit ging freilich dem Unterrichte etwas verloren, was gerade den Pädagogen dieser Richtung das charakteristische Zeichen jedes richtig organisierten Unterrichts ist, die Centralisation. Die anderen Gegenstände liefern ja nach ihrer Lehre ebenso wichtige Beiträge für das Bildungsziel. Auf diese Weise gewann das Gymnasium also das Aussehen eines Staatenbundes, dessen einzelne Glieder gleiche Rechte haben. Man kann nicht einmal sagen, dafs der Unterricht in den alten Sprachen in ihrem Unterrichtssysteme die Stellung eines primus inter pares einnehme. Mit Verwertung des Satzes, dafs aller Sprachunterricht historischer Unterricht sein müsse, möchten sie ihn vielmehr in ein Abhängigkeitsverhältnis zur Geschichte bringen. Daher die Schärfe und der Spott, mit dem sie die bisher mit Eifer gepflegten sprachlichen Übungen als etwas nicht blofs Unnützes, sondern Schädliches bekämpfen. Namentlich gilt ihnen das Extemporale, wie es gemeiniglich geübt wird, als die unglücklichste Ausgeburt einer verkehrten Methode. Ja, für diese Übungen sich zu interessieren und darin etwas zu leisten, ist nach mancher Bemerkung in den Hallischen Lehrproben und Lehrgängen eigentlich kompromittierend für den Schüler und fast ein sicheres Zeichen geistiger Inferiorität. H. Schiller ist früher humanistischer gesinnt gewesen und hat sogar manches zu Gunsten der lateinischen Schreibübungen gesagt. Je länger je mehr aber ist auch er für eine möglichst weitgehende Reduktion des grammatischen und sprachlichen Unterrichts zu Gunsten der Geschichte und der Realien eingetreten. Charakteristisch für diese im Grunde decentralisierende Richtung ist das eifrige Bemühen, zwischen dem

allmählich entstandenen und infolge der hinschwindenden Autorität des Lateinischen und Griechischen, so zu sagen, intensiver gewordenen Vielerlei des Unterrichts durch Hinüber- und Herüberleiten Verbindungen herzustellen, um so nachträglich daraus etwas Einheitliches zu machen.

Für die andererseits, welche auch heute verlangen, dafs das Gymnasium vor allem humanistisch bleiben solle, giebt es keinen Unterrichtsgegenstand, der an vielseitiger und tiefgehender Wirkung auch nur von ferne dem Sprachunterrichte gleichkäme. Man räumt ein, dafs anderen Gegenständen noch eine spezifische Wirkungskraft innewohne, welche man zur Ergänzung mit Nutzen herbeiziehen könne; aber die Hauptwirkung müsse doch durch den Sprachunterricht erzielt werden, und alles übrige habe eben nur den Wert von Zusätzen und Nuancierungen. Auch meint man auf dieser Seite nicht, dafs man die Sprachen blofs treibe, um ihre Litteraturdenkmäler lesen zu können, oder gar blofs um in den historischen Schriften dieser Sprache schon auf der Schule, so zu sagen, Quellenstudien machen und einige wichtige historische Ereignisse und Zustände politischer und kriegsgeschichtlicher Art aus den Geschichtsschreibern dieses Volkes selbst kennen zu lernen, sondern um, wie W. v. Humboldt wollte, die fremde Sprache erlernend, den Standpunkt einer eigentümlichen, von der unsrigen in wesentlichen Punkten abweichenden Weltansicht zu gewinnen. Offenbar wird der Sprachunterricht so in einem höheren Sinne historisch als nach der oben skizzierten Lehre der Realpädagogen, welche doch offenbar verlangen, dafs der Hauptgewinn aus dem lateinischen Unterrichte z. B. der Erkenntnis der politischen und kriegsgeschichtlichen Wandlungen und Ereignisse aus dem Leben des römischen Volkes zu gute komme und für die deshalb Cäsar, Livius und Tacitus die wichtigsten Schulschriftsteller sind. Da für den Humanisten ferner die Sprache die edelste Erfindung des Menschen ist, neben welcher alles, was einzelne und ganze Völker ersonnen haben, um die verschiedenen Seiten des privaten und staatlichen Lebens sich vernünftig und angenehm zu gestalten, an innerem, grundlegendem Werte zurückstehen mufs, da ferner die Sprache ein treues Abbild der in den materiellen Ereignissen der eigentlichen Geschichte sich nur in verschwommenen Umrissen abzeichnenden Volksseele ist, so begreift man, dafs es den humanistisch Gesinnten auch einen gewissen selbständigen Wert sowohl für die Klärung des eigenen Geistes, als auch für das leichtere Erfassen einer anders gearteten, fremdländischen Weltanschauung zu haben scheint, wenn man die mit eigenartiger Weisheit gesättigte fremde Sprache mit einem Fleifse, „den keine Mühe bleichet", studiert und schulmäfsig sich übt, einige Geschicklichkeit im Gebrauche dieses überaus feinen Instrumentes zu erwerben.

Der neuere Humanist gesteht allerdings, dafs die Kultur,

welche durch die Beschäftigung mit der Sprache dem Geiste des Lernenden gegeben wird, einiger Vervollständigung fähig ist; aber er hält doch an der Überzeugung fest, dafs der richtig betriebene Sprachunterricht alle einigermafsen wichtigen Bestandteile einer für den Gesamtzustand des inneren Menschen gedeihlichen geistigen Kost enthält. Natürlich hat die humanistische Pflege des sprachlichen Unterrichts nichts mit dem statistischen Sprachspezialistentum zu thun. Sie ehrt die Grammatik als Bändigerin des schwankenden und über eine weite Fläche verbreiteten Sprachmaterials und sucht zugleich durch Übungen die Sprache, und wäre sie eine tote, in dem Geiste des Lernenden zu etwas Lebendigem zu machen; aber dem, was man tadelnd einen formalistischen, grammatistischen oder fachphilologischen Unterricht genannt hat, redet der echte Humanist nicht das Wort. Auch ihm ist es das höchste Ziel, mit Hülfe der wirklich erworbenen fremden Sprache in die Gedankenwelt der Schriftsteller einzuführen, doch leiten ihn andere Gesichtspunkte bei der Auswahl, als jene Realpädagogen. Reicher und edler scheint ihm der Gewinn, der namentlich dem reiferen Schüler aus Dichtern und philosophischen Schriftstellern zufliefst. An dieser Stelle gehen freilich die Meinungen auseinander. In einem politisch erregten und an gewaltigen Kriegen so reichen Jahrhunderte, wie in dem unsrigen, ist es nicht zu verwundern, wenn selbst manche, deren Denkweise im übrigen eine humanistische ist, sich von der politischen Geschichtsschreibung und von kriegsgeschichtlichen Erzählungen den gröfsten Gewinn für die Geistes- und Charakterbildung der Jugend versprechen. Nach der rein humanistischen Denkweise jedoch sind die grofsen Dichter die vielseitigsten und kraftvollsten Offenbarer des Menschlichen und deshalb die eigentlichen Erzieher zur Menschlichkeit; und die zweite Stelle räumt sie unter den Meisterwerken der Prosa denjenigen ein, welche, ohne durch schulmäfsige Strenge und Trockenheit abzuschrecken, dem edlen und durchaus natürlichen Verlangen des werdenden Menschen nach ethischen und psychologischen Wahrheiten eine reiche Befriedigung gewähren. Aber auch dem einzelnen Schriftsteller und Dichter gegenüber zeigt sich dieser Gegensatz. Die realistisch-historische Erklärungsweise geht in die Breite, sammelt aus dem Werke des Autors die Beziehungen zur Oberfläche des damaligen Lebens und ist glücklich, wenn sie ihn, selbst wenn er nicht Historiker ist, auch als Quelle für die grofsen politischen und militärischen Ereignisse seiner Zeit verwerten kann. Der Humanist behandelt Derartiges mit leiserer Stimme, sucht mehr in die Tiefe zu dringen und läfst den Wurzeln des Menschlichen nachspüren, denen die mannigfaltigen Erscheinungsformen des Lebens entsprossen sind. Damit hängt ein anderer Unterschied in den beiden pädagogischen Hauptrichtungen zusammen, welche, je nachdem die eine oder die andere das Übergewicht hat, allen

neuen Lehrplänen stets ihr Zeichen aufdrücken werden. Dem Humanismus des 16. Jahrhunderts hat man oft den verdienten Vorwurf gemacht, dafs er eine der nationalen Entwicklung feindliche und sie hemmende Macht gewesen sei. Von diesem unterscheidet sich wesentlich der Humanismus des vorigen Jahrhunderts, der das menschliche Bewufstsein und die menschliche Empfindungsfähigkeit in einer grofsartigen Weise erweitert und zugleich gereinigt hat und dadurch nicht blofs für die Poesie, sondern auch für die verschiedensten Gebiete des Wissens fruchtbar geworden ist. Auch die Geschichte ist durch diesen Humanismus so gründlich von ihrer früheren Engherzigkeit befreit worden, dafs sie sich heute kaum noch ganz ohne jede philosophische Verbrämung zu zeigen wagt. Von diesem Humanismus kann man nicht mehr sagen, er entnationalisiere; aber auch er allerdings ist kein unbedingter Verherrlicher des Nationalen. Erblickt er in diesem doch eine eigentümliche Form des Menschlichen, deren Besonderes gepflegt zu werden verdiene, zugleich aber auch teils der Ergänzung, teils einer ins Gerade richtenden Verbesserung bedürftig sei. Er folgt deshalb auch nur zögernd den innerlich oft so bedeutungslosen Wandlungen des Zeitgeistes und ist nicht darauf aus, den Schüler für die besonderen Aufgaben seines Jahrhunderts und seines Volks direkt brauchbar zu machen. Aus dem Boden des intensiv gepflegten und zur Reinheit herausgearbeiteten Menschlichen, glaubt er, werde sich nachher sicher alles für die Aufgaben des privaten und öffentlichen Lebens Notwendige gewinnen lassen. Im wesentlichen also, meint der Humanismus, sei das Bildungsziel zu allen Zeiten dasselbe gewesen. Was eine besondere Zeit, ein besonderes Volk daneben noch verlangt, scheint ihm im Vergleich dazu nur die Bedeutung einer Nuance zu haben. Anders die Realpädagogen, welche eifrig bemüht sind, für die besonderen Bedürfnisse der Zeit vor allem reif zu machen. „Die Gedankenkreise und Vorstellungsgebiete," sagt H. Schiller, „für welche eine ausreichende Übung gewonnen werden soll, werden durch das Bedürfnis einer Zeit festgestellt und sind selbstverständlich für verschiedene Zeiten verschieden." Man sieht, dafs diese pädagogische Richtung an dem Zeitgeiste einen mächtigen Verbündeten hat. Einerseits schmeichelt es einer Zeit überhaupt, wenn man ihre Bedürfnisse als letztes Ziel alles Bildungsstrebens hinstellt. Sodann kann man nicht leugnen, dafs gerade unser keckes und seiner Kraft frisch vertrauendes Jahrhundert eine Reaktion gegen das vornehme und in die Weite weisende humanistische Ideal herbeizuführen berufen war.

Man kann die neuen Lehrpläne, hinsichtlich des Lateinischen, im ganzen betrachtet, als eine Umgestaltung im Sinne der oben charakterisierten realpädagogischen Prinzipien bezeichnen. Der sprachliche Teil des Unterrichts ist um ein bedeutendes eingeschränkt. Die Hauptkraft des Unterrichts wird schon auf der

untersten Stufe auf den Inhalt gelenkt. Bei der Erklärung sollen überall die sachlichen Gesichtspunkte in den Vordergund treten. Das „inhaltliche" Verständnis des Gelesenen, heifst es, sei die Hauptsache. „Etwaige Versuche, die bereits in den Erläuterungen zu den Lehrplänen von 1882 entschieden bekämpfte grammatische Erklärungsweise in Anwendung zu bringen, sind überall streng zurückzuweisen." Demgemäfs werden die Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, welche von den Realpädagogen stets mit Spott und Zorn bekämpft worden sind, auf ein ganz geringes Mafs zurückgeführt. Auch die wiederholte Forderung, dafs induktiv aus dem Lesestoffe die sprachlichen Kenntnisse gewonnen werden sollen, entspricht ganz der von O. Frick und H. Schiller empfohlenen Unterrichtsweise. Ebenso sind die Übungen, welche sich fortan an den sprachlichen Unterricht anschliefsen sollen, ganz die von dieser Seite geforderten. Freilich betrachtet H. Schiller die Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische auf der obersten Stufe und namentlich die für die Schlufsprüfung festgehaltene Übersetzung ins Lateinische als Reste aus alter Zeit, die ihm mit dieser Neuordnung der Dinge nicht verträglich scheinen. Was die Lektüre schliefslich betrifft, so gehen die neuen Lehrpläne über die Forderungen der Realpädagogen noch hinaus. Der Gedanke, die lateinische Prosalektüre mit der Geschichte in nähere Verbindung zu setzen, ist immer von jener Seite mit Wärme verteidigt worden. Aber ein so bedeutendes Übergewicht, wie in den neuen Lehrplänen für die römischen Historiker verlangt wird, ist doch selbst von den Realpädagogen nicht für nötig erachtet worden, obgleich es immer in der Richtung ihrer Wünsche gelegen hat, das im gewöhnlichen Sinne historisch Genannte und die Realien des vergangenen wie des gegenwärtigen Lebens zu der Hauptsache in der Schule zu machen. Freilich heifst es dann später in den Erläuterungen und Ausführbestimmungen, es seien „die Provinzial-Schulkollegien ermächtigt, auch andere Schriftsteller oder Schriften zuzulassen, vorausgesetzt, dafs dieselben nach Form und Inhalt zur Schullektüre auf dieser Stufe sich eignen und im Einlesen in die verbindlichen Klassenschriftsteller durch diese erweiterte Lektüre nicht behindert wird." Jedenfalls aber wird auch für die oberste Klasse die erste Stelle den Historikern Livius und Tacitus eingeräumt und im Anschlufs daran dem historischen Teile der Schriftstellerei Ciceros, seinen Reden und Briefen, während seine viel gehaltvolleren rhetorischen und philosophischen Schriften fortan daneben nur geduldet werden sollen. Wenn die neuen Lehrpläne dann aber mit Nachdruck auch die sprachlich-logische Schulung zu dem allgemeinen Lehrziel für das Lateinische rechnen, so ist das nicht nach dem Sinne der Realpädagogen. Zwar können auch diese nicht leugnen, dafs dem Sprachunterrichte eine bildende Kraft innewohnt; aber sie hören nicht gern

mit Wärme davon reden, weil nach ihrer Meinung die so lange zu hoch angeschlagene Bedeutung der formalen Bildung die Hauptschuld trägt an der Vernachlässigung der Sachen, sowie an der mangelhaften Ausbeutung des Inhaltes während der Lektürestunden. Wenn es daher in den Erläuterungen und Ausführbestimmungen heifst: „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller Roms und diejenige geistige Zucht, welche bewährtermafsen durch eindringliche Beschäftigung mit den alten Sprachen erworben wird, ist das allgemeine Ziel dieses Unterrichts", so werden jene auf die Sachen und auf die historischen Thatsachen vor allem gerichteten Pädagogen für die zweite Hälfte dieses Satzes wenig Sympathie haben. Desto lieblicher aber wird ihrem Ohre das bald darauf Folgende klingen: „Aufgabe der Direktoren und Aufsichtsbehörden wird es sein, allen Versuchen energisch entgegenzutreten, welche darauf abzielen, diese den schriftlichen Übungen gezogenen Grenzen zu überschreiten und die Schriftstellerlektüre durch Hereinziehen grammatischer Erörterungen aufzuhalten, welche zum Verständnis des Schriftstellers nicht unumgänglich nötig sind."

Was mir an dieser Neuordnung des Lateinischen am meisten auffällt, ist der Mangel an Konzentration im Hauptpunkte. Dabei wird in Nebenpunkten doch wiederholentlich auf die Wichtigkeit einer methodischen Konzentration hingewiesen, die Zeit gewinnen lehrt, das einzelne vor dem Verwehtwerden schützt und mit allem auf nachdrückliche Hauptwirkungen hinarbeitet. Dem Lateinischen wird nämlich mit Nachdruck die Rolle zugewiesen, für bedeutsame Abschnitte der politischen Geschichte und der Kriegsgeschichte Ausführungen zu bieten; aber ich finde nirgends erwähnt, dafs es mit dem Griechischen zu einer gymnasialen Hauptwirkung zusammengefafst werden müsse. Es sollte, dächte ich, nicht Zweck des Gymnasiums sein, mit dem Römertum und mit dem Griechentum bekannt zu machen, sondern beide unter der höheren Einheit des Altertums zu vereinigen. Wenn ich die Lehrpläne recht verstehe, so soll das Altertum künftig auf dem Gymnasium durch das Griechentum repräsentiert werden, während das Lateinische, welches ja aller Sprachen Königin ist, zwar auch ferner zur „sprachlich-logischen Schulung" des jugendlichen Geistes verwendet werden, aber seiner ganzen Prosalektüre nach zu einem Anhange der Geschichte gemacht werden soll. Wenigstens werden allein die in dieser Hinsicht ergiebigen Schriften und Schriftsteller einer Empfehlung gewürdigt. Das öfters eingeschaltete „namentlich" gestattet freilich auch anderen Ansichten sich innerhalb bescheidener Grenzen zu bethätigen und bildet eine Art von Brücke zu einem nach wesentlich anderen Gesichtspunkten aufgestellten Kanon der Lektüre.

So verschieden die Griechen und Römer aber auch ihrer

Sprache, wie ihrer geistigen und sittlichen Eigentümlichkeit nach von einander sind, so bilden sie doch zusammen einen gemeinsamen Gegensatz einerseits gegen die modernen Sprachen, andererseits gegen die moderne Denk- und Empfindungsweise. Würde es nun nicht die wuchtigste Konzentration ergeben, wenn man dem Griechischen und Lateinischen dieses gemeinsame Hauptziel steckte, in den Seelen derer, die einst das Salz des Staates sein sollen, zum tieferen Verständnisse des modernen Geistes und zugleich als Ergänzung für das Unvollständige, als Gegengewicht und Korrektiv für das blofs Konventionelle und vom Normalen Abbiegende in unserem modernen Auffassen und Denken entwicklungsfähige antike Keime zu pflanzen? Damit soll bei Leibe nicht gesagt sein, dafs unsere Zeit, die es so herrlich weit gebracht zu haben glaubt, einfach in die Bahnen des Altertums zurücklenken müsse. Aber ein klareres Bewufstsein des Menschlichen, wie es doch in jedem Kulturstaate in einem nicht gar zu bescheidenen Prozentsatze der Bevölkerung vorhanden sein mufs, läfst sich nur durch die Vergleichung mit wenigstens einem günstig entwickelten und dabei in wesentlichen Punkten von dem unsrigen abweichenden Abschnitte der Vergangenheit gewinnen. Jede Seite eines römischen Schriftstellers bietet zur Lösung dieser Aufgabe nun zwar einen Beitrag, falls seine Darstellung dem Genius der lateinischen Sprache nicht untreu geworden ist; es leuchtet aber ein, dafs dieser Beitrag durch den behandelten Gegenstand um ein bedeutendes vermehrt, bisweilen auch durch die pädagogische Unergiebigkeit dieses Gegenstandes nicht unerheblich verringert werden kann.

Roms Sprache nun hat vom Beginne an einen starken unterjochenden Einflufs auf die Völker ausgeübt. Und kann man sagen, dafs in dem modernen Innern nur noch die toten Wurzeln des Lateinischen vorhanden seien? Was die romanischen Völker betrifft, also z. B. die Franzosen, deren Sprache doch eine ganz echte Tochter des Lateinischen ist, so würden sie, wenn sie auf dem Wege der Einschränkung des Lateinischen noch erheblich weiter gehen wollten, als sie schon gegangen sind, damit eine Thorheit begehen, wie sie sie gröfser noch gar nicht begangen hätten. Würden sie sich damit doch die reichste Quelle der Verjüngung verschütten und allmählich sich selbst unverständlich werden. Anders steht es mit den Deutschen. Aufs engste ist auch bei uns, was bisher noch immer als unsere Litteratur gegolten hat, nicht blofs mit der griechischen, sondern auch mit der römischen Litteratur verwachsen. Gleichwohl ist uns das Römische zum Verständnis unseres eigenen Wesens nicht in gleichem Grade unentbehrlich wie den Franzosen. Aber in weit höherem Grade, als sie bei ihrer sehr strengen Sprache, haben wir in den Jahren des Werdens bei der grofsen Freiheit, welche unsere Sprache gewährt, die Zucht der unvergleichlich discipli-

nierten lateinischen Sprache nötig, um der Willkür und barbarischen Verwilderung einen Riegel vorzuschieben. Die neuen Lehrpläne halten deshalb trotz der Verminderung der Stundenzahl daran fest, dafs der Unterricht im Lateinischen der sprachlich-logischen Schulung dienen soll. Daneben, oder vielmehr darüber hinaus, wird ihm, gemeinsam mit dem Unterrichte im Griechischen, das Ziel gesteckt, für das Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller reif zu machen.

Gleich darauf heifst es dann unter den methodischen Bemerkungen, die Einführung in das Geistes- und Kulturleben der Römer bilde bei der Erklärung der Schriftsteller die Hauptsache. Nach dem für die Lektüre aufgestellten Kanon möchte es, wenn man von den drei nach Griechenland hinüberneigenden Dichtern des Augusteischen Zeitalters absieht, fast scheinen, als solle das Lateinische in Zukunft neben dem Griechischen gelehrt werden, wie das Französische neben dem Englischen gelehrt wird. In dem Nachfolgenden heifst es dann allerdings, dafs der grammatische Unterricht im Griechischen an das im lateinischen Unterrichte bereits Behandelte anzuknüpfen habe; aber es findet sich nirgends der Satz, dafs die griechische und die römische Kultur in eins zusammengefafst werden solle. In dem minder Wichtigen sind diese neuen Lehrpläne andererseits sehr emsig bemüht Verbindungen herzustellen und das leicht Auseinanderfallende zu einer einheitlichen Wirkung zusammenzuzwingen. Mufs man sich da nicht doppelt wundern, dafs der altsprachliche Unterricht in zwei gesonderte Spitzen auslaufen soll? Das Lateinische freilich soll überhaupt nicht mehr in eine Spitze auslaufen. Sobald einigermafsen ausreichende Sprachkenntnis erworben ist, soll ja die Beschäftigung mit der Sprache sich durchaus das Ziel setzen, die Lektüre zu unterstützen. Der Gesichtspunkt aber, nach welchem jedenfalls die Prosalektüre ausschliefslich ausgewählt ist, ist dieser, dafs durch eine sachlich gehaltene Erklärung der römischen Historiker sich das Lateinische bemühen müsse, den Unterricht in der römischen Geschichte zu unterstützen und zu beleben. Der Ausdruck Geschichte ist nun freilich vieldeutig. So heifst es an jener oben citierten Stelle der Lehrpläne, die Einführung in das Geistes- und Kulturleben der Römer sei die Hauptsache. Die Lektüre, die verbindlich gemacht wird, ist aber ausschliefslich auf das im engeren Sinne Historische berechnet. Offenbar soll der lateinische Unterricht die politischen Wandlungen der römischen Geschichte, die wichtigeren Kriege und die hervorragenden Persönlichkeiten beleuchten, die im öffentlichen Leben eine Rolle gespielt haben. Dafs diese äufsere Geschichte eines Volkes, an welche man zunächst bei dem Worte Geschichte denkt, einen Beitrag liefert, das Geistes- und Kulturleben eines Volkes kennen zu lernen, mufs man einräumen; aber man darf diesen Beitrag nicht gar so hoch anschlagen. Wer näher an die Seele eines Volkes

herankommen will, mufs einen andern Weg einschlagen. Es ist psychologisch begreiflich, dafs man sich von den Hauptereignissen der Geschichte, welche, dem körperlichen Auge gleich auffällig, aus dem weiten Meere der Vergangenheit emporragen, die reichste Aufklärung verspricht; aber es giebt doch viel reichlicher und klarer fliefsende Quellen. Man denke an den Propheten Elia. Ein grofser, starker Wind, der die Berge zerrifs und die Felsen zerbrach, ging vor dem Herrn her; der Herr aber war nicht im Winde. Nach dem Winde aber kam ein Erdbeben; aber der Herr war nicht im Erdbeben. Und nach dem Erdbeben kam ein Feuer; aber der Herr war nicht im Feuer. Und nach dem Feuer kam ein stilles sanftes Sausen. Da das Elia hörete, verhüllte er sein Antlitz. Denn er fühlte die Nähe des Herrn. So ist auch, was für das Geistes- und Kulturleben eines Volkes entscheidend gewesen ist, nur selten dem grofsen starken Winde, dem Erdbeben, dem Feuer, sondern in der Mehrzahl der Fälle dem stillen, sanften Sausen vergleichbar gewesen, in welchem der Herr sich einst Elia nahte.

Unter den drei aus der zweiten Stelle, die sie früher einnahmen, an die erste gerückten Historikern hat nun zwar der eine, Sallust, eine Neigung zum Moralisieren, der zweite, Tacitus, eine Neigung zur psychologischen Analyse, der dritte, T. Livius, lehrt in vortrefflicher Weise den Teil der römischen Seele kennen, aus welchem ihr inneres politisches Leben und ihre äufsere Geschichte, so zu sagen, herausgewachsen sind; dafs sie aber in das eigentliche Geistes- und Kulturleben der Römer einführen, wird man nicht sagen können. Die Bildung, welche der fremdsprachliche Unterricht gewährt, soll allerdings im letzten Grunde eine historische sein, aber doch wohl nicht blofs indem sie, den Quellen nachgehend, hier und da ein gröfseres Ereignis oder eine Persönlichkeit, die im Vordergrunde des öffentlichen Lebens agiert hat, etwas näher kennen lehrt. Auf diese Weise würde der Sprachunterricht innerhalb der engeren Grenzen der eigentlichen Geschichte stehen bleiben, während er doch wohl seiner Natur nach darüber hinausgehen und zu dem unteren Kursus, der in den Geschichtsstunden behandelt wird, einen höheren fügen soll, um nunmehr, nachdem von der äufseren Geschichte Kenntnis gewonnen ist, auch in das „Geistes- und Kulturleben" des betreffenden Volkes einzuführen. Vergil und Horaz, richtig interpretiert und mit gröfserer Stundenzahl bedacht, würden allerdings vollkommen zu diesem Zwecke genügen. Wozu aber die zahlreichen Stunden, welche doch der Prosa gewidmet werden müssen, ausschliefslich auf Historiker verwenden, die doch, jedenfalls so lange sie blofse Historiker sind, nur ganz selten an jenes mit feineren Organen zu Erfassende, was als Geistes- und Kulturleben bezeichnet wird, heranreichen? Den genannten Historikern fügen die Lehrpläne zwar Ciceros Briefe und Reden hinzu. Aber damit

ist zur Vervollständigung wenig gewonnen. Die Briefe allerdings führen näher, als irgendeine Gattung der alten Litteratur, an das individuelle Leben der Alten heran; aber als vorwiegend politische Briefe, die immer dem Detail des öffentlichen Lebens zustreben, verlangen sie, um zum Verständnis gebracht zu werden, ein fortwährendes Eingehen auf das historisch Kleinste und büſsen überdies bei dieser mühevollen Erklärung, die vor Schülern nötig sein würde, ihre geistreiche Anmut ein. Man wird, glaube ich, bald darüber einig sein, daſs sie als allgemein verbindliche Lektüre für ein ganzes Semester in Prima wenig geeignet sind und daſs der Beitrag, den sie zur Erkenntnis des Geistes- und Kulturlebens der Römer liefern, in keinem Verhältnis steht zu der aufzuwendenden Mühe. Was die Reden andererseits betrifft, so gehören sie allerdings, in bescheidenem Umfange, auf die Schule. Aber auch von ihnen wird man nicht zugeben können, daſs sie in das eigentliche „Geistes- und Kulturleben“ der Römer einführen. Zu dem freilich, was im engeren Sinne Geschichte genannt wird, stehen sie in naher Beziehung. Sind sie doch historische Zeugnisse, zu einem groſsen Teile sogar selbst historische Ereignisse.

Sobald man mit dem Grundsatze Ernst macht, daſs die Rücksicht auf das Geistes- und Kulturleben der Römer bestimmend sein müsse für die Auswahl des zu Lesenden, wie für die Erklärung, wird man sich gezwungen sehen, das Lateinische und Griechische demselben Ziele zuzulenken. Aus dem römischen Geistes- und Kulturleben ist ja eben das pädagogisch vor allem ergiebig, was einem auf den kräftigen und gesunden römischen Stamm gepflanzten griechischen Reise entsprungen ist. Nicht als Römer sind die Römer die Erzieher des Menschengeschlechtes geworden, sondern als stärker und eindringlicher redende Stellvertreter der Griechen. Die Wirkung der Griechen ist eine leisere. Dem Satze, daſs das Beste für die Jugend gerade gut genug sei, möchte ich demnach widersprechen. Was stark und glänzend ist, gewinnt den Sinn der Jugend wie des Volkes leichter, als was mit höchster Kunst zu einer leisen Wirkung abgetönt ist. Darum ist der Lieblingsdichter der Jugend und des Volkes nicht der den Griechen verwandtere Goethe, sondern der den Römern verwandtere Schiller. Wäre freilich das ungünstige Urteil der Romantiker über Schiller durchgedrungen, so würde seine pädagogische Wirkung dadurch beeinträchtigt worden sein. Diese Gefahr, von der Schiller bedroht war, ist über die Römer leider hereingebrochen. Man hört sie heute oft mit ungerechter Härte beurteilen, nur an dem festgefügten Prachtbau ihrer Sprache haben sich bis jetzt die feindlichen Wogen gebrochen. Keinem Römer aber ist in Deutschland gröſseres Unrecht zugefügt worden als Cicero, dem begabtesten und am vielseitigsten gebildeten Manne seiner Zeit, dessen Schriften die ganze Pracht der römi-

schen Sprache entfaltet zeigen und der mit jugendlichem Schwunge alle für die Geistes- und Charakterbildung der Jugend wesentlichen Teile der griechischen Bildung verherrlicht hat. Ihn heute in der obersten Klasse zur Geltung zu bringen, ist allerdings schwer. Ein Schriftsteller von unerschüttertem Rufe wird von den Dummen respektiert. Sobald aber der schützende Wall der traditionellen Bewunderung an einer Stelle durchschossen ist, schwindet die Furcht, dafs man sich durch Mifsachtung des Trefflichen kompromittieren könne, und in den Tadel einstimmend hat man sogar den Vorteil für einen Fortgeschrittenen zu gelten. „Wir sind gewohnt, dafs die Menschen verhöhnen, was sie nicht verstehen.“ Dann erst wird dieses Wort Faustens zur Wahrheit. Wenn mit dem Tadel ein kräftiger Anfang gemacht ist, dann rächt sich die Mittelmäfsigkeit, voll einfallend, an dem Grofsen. Und welche Masse von Unlust sammelt sich in den zahlreichen an, die ohne inneren Beruf heute einem höheren Bildungsziele zustreben! Kann man sich wundern, dafs diese alle so scharfem Tadel, wie dem über Cicero in Deutschland laut gewordenen, freudig zujauchzen? Auch das übersehe man nicht, dafs ein Schriftsteller, dessen Ansehen wankend geworden ist, für alle Ungeschicklichkeit und Langweiligkeit des Lehrers in weit höherem Mafse büfsen mufs als ein anderer, dessen Gröfse man noch nicht ernstlich angezweifelt hat. Deshalb mag es wohl heute auf der obersten Stufe selbst Lehrern, die ihrer Aufgabe gewachsen sind, nicht leicht werden, einer schon fest gewordenen feindlichen Stimmung zum Trotz selbst mit Schriften Ciceros, die, wie z. B. der Orator und der Cato maior, über alles Lob erhaben sind, eine volle Wirkung zu erzielen.

So hoch man nun auch das spezifisch Römische der römischen Denkart anschlagen mag, welches sich in Roms stolzer Geschichte spiegelt, zur höchsten und für die allgemeine Völkerbildung bedeutsamen Blüte ist das Römertum doch erst unter dem veredelnden Einflusse des Griechentums gelangt. Weshalb soll sich also die Schule, trotzdem sie dem Lateinischen so viel Stunden widmet als dem Griechischen und Deutschen zusammen, an jener niederen Form des Römischen genügen lassen? Aufserdem hat das Griechische selbst diese Ergänzung nötig. Hatte dieses schon früher auf dem Gymnasium Mühe, sich aus den elementaren Schwierigkeiten zu einer verstehenden und geniefsenden Höhe emporzuarbeiten, so wird eine solche Erhebung in Zukunft für diesen heute so spät beginnenden Unterricht noch mehr Schwierigkeiten haben. Was die griechischen Stunden von dem griechischen „Geistes- und Kulturleben“ bieten können, ist weder mannigfaltig noch reichhaltig genug. Erst in Verbindung gesetzt mit den alles Wesentliche aus dem Bildungsstreben der beiden Völker zusammenfassenden Schriften Ciceros gewinnt es Klarheit, Fülle, Vollständigkeit. Ich finde demnach, dafs die neuen Lehrpläne, indem sie Cicero, den geistreichen, jugendlichen, gewandten, viel-

seitigen, echt antik schreibenden und denkenden Vermittler der griechischen Kultur, bei Seite schieben und die ganze Prosalektüre auf das im engeren Sinne Historische aus der römischen Litteratur beschränken, an dem bedeutungsvollsten Punkte auf jene Konzentration verzichten, die sie im übrigen doch so warm empfehlen. Läfst man sich dann auch bei der Horazlektüre noch daran genügen, diesen als Herold altrömischer Tüchtigkeit, als Verherrlicher des Augustus und als Spiegel einiger Zeitthorheiten vorzuführen, während er doch mit der besseren und feineren Hälfte seines Wesens nach Griechenland hinüberneigt, so ist die Trennung zwischen dem Lateinischen und Griechischen vollständig. Sollte es nicht zum Schlusse, in Prima, erspriefslicher sein, die beiden Litteraturen harmonisch zusammenklingen zu lassen? Um das aber zu erreichen, müfsten Ciceros rhetorische und philosophische Schriften den Hauptstamm der lateinischen Lektüre in Prima bilden.

Gegen die rhetorischen Schriften Ciceros ist kaum je etwas Erhebliches vorgebracht worden. Wo, frage ich, giebt es der Form nach Besseres, dem Inhalte nach Vielseitigeres und Anregenderes? Viele, die sie nicht kennen, stofsen sich, wie es scheint, an dem Titel. Um Rhetorik im gewöhnlichen Sinne handelt es sich aber dort nicht. Es sind vielmehr grundlegende Bücher der Ästhetik und Prolegomena zu jeder Litteratur- und Kunstbetrachtung. Aufserdem streben sie dem höchsten Bildungsideale zu und haben die reichsten und fruchtbarsten Beziehungen zu allen Seiten des römischen, wie des griechischen „Geistes- und Kulturlebens", dem doch die neuen Lehrpläne zuzusteuern gebieten. In der ersten vertraulichen Mitteilung über die zukünftige Neugestaltung des Unterrichts war auch Ciceros Schrift de oratore für Prima angesetzt, in den gedruckten Lehrplänen aber ist diese Stelle gestrichen. Soll freilich nur eine von den drei rhetorischen Schriften zugelassen werden, so möchte dem Orator der Vorzug gebühren. Besser aber ist es, aus den drei sich ergänzenden Schriften eine Auswahl zu treffen, welche auf das Antiquierte des alten Bildungsideals verzichtet und die Abschnitte zusammenstellt, welche von unvergänglicher kulturhistorischer Bedeutung sind.

Was die philosophischen Schriften Ciceros betrifft, denen in Prima der Platz neben, ja über jenen rhetorischen gebührt, so bieten sie allerdings häufigere Gelegenheiten zu Bekrittelungen. Man hat aber bei ihrer Beurteilung, von ihren glänzenden und vor allem pädagogisch so wertvollen Vorzügen abstrahierend, einen Mafsstab angelegt, an welchem gemessen auch kaum ein anderer Schriftsteller der Alten bestehen würde. Vor allem verzichte man doch endlich auf das Gerede, in so überstürzter Hast Hingeworfenes habe unmöglich Wert gewinnen können. Erstens hatte ja Cicero, dank seiner phänomenalen Begabung und dank seinen emsigen, bis in das spätere Mannesalter fortgesetzten Übungen,

eine nie versagende Herrschaft über die Sprache erworben. Sein Stil genügte, auch wenn er noch so schnell schrieb, den höchsten Anforderungen. Was die Pedanterei der Gelehrten an einigen wenigen Stellen dieser Schriften in fragwürdigem Latein herumgemäkelt hat, ist wirklich unerheblich. Jedenfalls giebt es keinen, weder unter den Schriftstellern der Alten noch unter den Meistern des modernen Stils, der eine so unerhört seltene Sicherheit in der Gedankenausprägung besäfse, wie Cicero. Dabei entspricht in diesen philosophischen Schriften der Fülle und dem Glanze der Diktion doch immer ein reicher und würdiger Inhalt, während gerade seine von der Schule schon seit lange bevorzugten Reden oft genug an falschem Pathos leiden und nichtige Gedanken nicht selten hinter einem Schwall von Worten verbergen. Was den Inhalt ferner betrifft, so behandelte Cicero in der Mufse seiner letzten Lebensjahre Themata, die seinem Geiste das ganze Leben hindurch gegenwärtig gewesen waren und die er oft in geistigem Zwiegespräche mit den Meistern der Griechen erörtert hatte. Um bei der Ausarbeitung seinem Gedächtnisse eine Stütze, seinen Gedanken eine feste Richtung zu geben, folgte er dann wohl einem philosophischen Handbüchlein von untergeordnetem Werte. Dabei kam es ihm nicht darauf an, scharfe schulmäfsige Begründungen zu bieten, sondern vielmehr in einer dem römischen Bildungsideale entsprechenden, gewinnenden und tröstenden Weise die Hauptlehren der Moralphilosophie darzustellen. Dafs das keine Schriften werden konnten, wie man sie heute zum Zwecke der Promotionen verfafst oder wie sie von Akademien oder als gelehrte Beilagen zu Schulprogrammen veröffentlicht werden, ist sonnenklar. Dafür gehören sie aber jener vornehmeren Klasse von Schriften an, welche ihrer Darstellung wegen zu den Marksteinen der Litteratur gerechnet werden. Sie wenden sich nicht an den akademischen Gelehrten, sie wenden sich vielmehr an solche, welche für die Gestaltung ihres Innern die Hauptrichtung suchen, auf eine methodische Behandlung des rein Spekulativen aber kein besonderes Gewicht legen. Das gerade, was eine über ihre Brille nicht hinaussehende Gelehrsamkeit an diesen Schriften so stark getadelt hat, hat sie zu Erziehungsbüchern für die Menschheit gemacht und macht sie auch heute noch zu den fruchtbarsten Erziehungsbüchern für die Jugend, falls ihnen die Ungeschicklichkeit des Lehrers nicht den Geist austreibt. In Ciceros philosophischen Schriften ist trotz der schwankenden Leichtfertigkeit, mit welcher vieles Dogmatische darin behandelt wird, eine einheitliche, klar und scharf ausgeprägte Lebensauffassung niedergelegt, welche man als die ideale Blüte des glücklichen, an seinen Zielen noch nicht irre gewordenen Altertums bezeichnen kann. Sich selbst zu einer reifen Menschlichkeit zu erziehen und für den Staat zugleich hervorragend brauchbar zu machen, galt dem antiken Menschen

als die Hauptsache. Demgemäfs werden hier von Cicero alle Themata behandelt, welche für die Lebensführung von Wichtigkeit sind. Vor allem also wird erörtert, was gut und böse sei. Die Lehre von den Pflichten wird mit zahlreichen Ausblicken auf alle Gebiete des Lebens vorgetragen, die Hauptwege werden zusammengestellt und geprüft, auf welchen die Menschen dem Glücke und der Erfüllung ihrer Natur zustreben. Aus allen Gebieten der griechischen Litteratur und Philosophie wird ohne Pedanterei zusammengetragen und mit römischer Gesinnung durchwebt, was geeignet scheint, die Liebe zum Guten und den Glauben an jenes dem Egoismus und der Genufssucht entgegengesetzte Ideal in uns zu nähren und stark zu machen gegen alles, was dem Leben Erschütterungen zu bereiten und die Ruhe des Innern zu stören vermöchte. Auch in Ciceros Augen ist es die Hauptaufgabe einer vernünftig-sittlichen Selbsterziehung, die Quelle seines Glückes in sich selbst suchen zu lernen, sich frei zu machen von allen fremden Einflüssen und vor allem unabhängig von den Launen der Glücksgöttin. Nichts ist bewunderungswürdiger, als dafs Cicero als Greis noch, nachdem er mit seinen besten Hoffnungen gescheitert war, mit so jugendlicher Wärme, im Tone dieser unerschütterlichen und begeisterten Überzeugung seine Lehre von der siegreichen Kraft des Guten und Vernünftigen verkünden konnte. Eine sittlich zuträglichere Kost für die Jugend wird sich schwerlich im Umkreise des Altertums finden lassen. Da Cicero ferner will, dafs der einzelne sich stets als Glied des Ganzen fühle, werden auch die Hauptprobleme der Politik in Anlehnung an die griechischen Philosophen und unter steter Beleuchtung der römischen Institutionen in den Kreis der Betrachtung gezogen, und zwar nicht blofs in den Büchern de legibus und de re publica, sondern bei allen sich bietenden Gelegenheiten, auch in den übrigen Schriften. Dazu gesellt sich, vor allem in der Schrift de natura deorum, eine scharfe und klare Gegenüberstellung der beiden Hauptmöglichkeiten, die Entstehung und Gestaltung der Dinge zu begreifen, der mechanischen Naturerklärung Epikurs und der teleologischen der Stoiker und des Aristoteles. Was aber diesen philosophischen Schriften neben jenen rhetorischen einen so hohen Wert verleiht für die oberste Stufe des Gymnasiums, ist vor allem ihr glücklich resümierender Charakter. Man bedenke doch nur, dafs Cicero seinen feinen, lernfreudigen und anregungsbedürftigen Geist ein langes Leben hindurch in liberalster Hingabe an alle bedeutenden Äufserungen des griechischen Geisteslebens genährt hatte und jene Schriften, aus allem das Facit ziehend, aus dem Schatze nicht eines zusammengerafften encyklopädischen Wissens, sondern einer langsam, ohne eitle Hintergedanken, unter dem Zwange seiner Natur erworbenen Bildung heraus verfafst hat. So sind sie denn auch in allen Teilen voll Beziehungen zu allem, was aus der historischen wie

litterarischen Vergangenheit Roms wie Griechenlands glänzend und bedeutend ist. Sie sind ein Pantheon alles Grofsen und Schönen, was das Altertum aufzuweisen hat. Dazu kommt, dafs sie, ganz abgesehen von der stilistischen Meisterschaft Ciceros, eine echt antike Sprache reden, d. h. eine Sprache, die den Lernenden und Lesenden zwingt, mit dem Auge des normalen antiken Menschen zu sehen, mit dem Geiste des normalen antiken Menschen zu denken. Ich wüfste demnach wirklich nicht, welche fruchtbarere Konzentration das Gymnasium schaffen könnte, als wenn es den altsprachlichen Unterrichts mit den rhetorischen und philosophischen Schriften Ciceros abschliefst, in welchen alle bedeutenderen Kräfte des gesamten Altertums nach ihrer reinen Eigenart wirken. Von Homer und Sophokles allerdings gestehe ich, dafs sie in den deutschen Unterricht herüberragen; alles andere aber, was aus dem griechischen „Geistes- und Kulturleben" behandelt worden ist, mündet in jene Schriften Ciceros.

Wird die Konzentration an dem Haupt- und Gipfelpunkte des lateinischen Unterrichts vermifst, so ist sie in dem sprachlichen Unterrichtsbetriebe, wie ihn die neuen Lehrpläne vorschreiben, in einem, wie mir wenigstens scheint, zu reichlichem Mafse vorhanden. Denn so hoch auch die Konzentration mit Rücksicht auf ihre bedeutende psychologische und pädagogische Kraft zu stellen ist, so ist sie doch kein Gesetz von absoluter Gültigkeit. Mit ihrem Bemühen, das Unterrichtsverfahren vor Zersplitterung zu bewahren, tragen die neuen Lehrpläne den oft von den Herbartischen Realpädagogen erhobenen Forderungen Rechnung, doch räumen sie dem sprachlichen Teile des Unterrichts immerhin eine noch weit gröfsere Bedeutung ein, als diesen richtig und wünschenswert erscheint.

Gegen den Satz der neuen Lehrpläne, dafs man beim Unterrichte in der lateinischen Formenlehre sich streng auf das Notwendige beschränken und auch den anzueignenden Wortschatz im Anschlusse an das Lesebuch und zur Vorbereitung auf die Lektüre auswählen solle, wird niemand etwas einzuwenden wissen. Seit lange ist man bemüht, dieser Forderung zu entsprechen, und, so weit mir bekannt, haben die eingeführten Übungsbücher, um den Anfangsunterricht zu erleichtern, jetzt so ziemlich alles Überflüssige, Entlegene, für die ersten Jahre des Unterrichts im Lateinischen nicht weiter Verwendbare ausgestofsen. Etwas anders steht es schon mit dem sich daranschliefsenden Satze über den Stoff des Lese- und Übungsbuchs. Die Forderung, dafs dieser vorzugsweise aus der alten Sage und Geschichte entlehnt sein solle, ist zu natürlich, als dafs ihr von irgendeiner Seite widersprochen werden könnte, zumal da anderes, was auch für diese Stufe geeignet ist, ja nicht ausgeschlossen wird. Was aber dann folgt, auch inhaltlich solle das Lesebuch schon in Sexta eine Vorstufe für den (soll wohl heifsen „die") Schriftsteller bilden, befremdet. Wenn man von Halle, Giefsen und den einigen wenigen

Orten absieht, wo der altsprachliche Unterricht nach der von O. Frick und H. Schiller verlangten Methode erteilt wird, ist man bisher auf der unteren Stufe nicht im geringsten bemüht gewesen, den lateinischen Unterricht zu dem Inhalte des später Gelesenen in irgendwelche Beziehungen zu setzen. Hinter jenem Satze steckt die Forderung, dafs schon der Anfangsunterricht im Lateinischen sich bemühen solle, sich der später dem Lateinischen vorgezeichneten Richtung zuzuneigen und sich mit seiner schwachen Kraft historisch einigermafsen nützlich zu machen. Das wäre Konzentration. Bemüht man sich aber ernstlich, das in Sexta Gelesene auch dem Inhalte nach zu einer Vorstufe für die späteren Schriftsteller zu machen, so würde das die nächste und wichtigste Aufgabe des Unterrichts auf dieser Stufe stark beeinträchtigen, und wir sähen hier an einem Beispiele, dafs die im Prinzipe so heilsame Konzentration doch im besonderen Falle zu einem lästigen Hemmnisse werden kann. Es ist sehr schwer, beim sprachlichen Unterrichte die Form und den Inhalt in richtig abgewogenem Verhältnisse zu berücksichtigen. Die neuen Lehrpläne nehmen nun zwar ausdrücklich die „sprachlich-logische Schulung“ in das allgemeine Lehrziel für das Lateinische auf; aber, wenn auch die sprachfeindlichen Realpädagogen wohl der Meinung sind, dafs diese Neuordnung mit dem alten, die Bedürfnisse der Zeit verkennenden und in einer längst überwundenen Vergangenheit wurzelnden Unterrichtsschlendrian noch lange nicht gründlich genug gebrochen hat, obgleich sie immerhin als ein Anfang zum Besseren mit Freude zu begrüfsen sei, so fürchtet man in dem entgegengesetzten pädagogischen Lager, dafs nach diesem Unterrichtsbetriebe der Segen jener sprachlich-logischen Schulung sich nicht in dem wünschenswerten Mafse einstellen wird. Wenn es in den methodischen Bemerkungen heifst: „Grammatik und die dazu gehörigen Übungen sind fernerhin nur noch als Mittel zur Erreichung des bezeichneten Zwecks zu behandeln“, so kann freilich niemand etwas gegen diese Formulierung einwenden. Denn als Zweck ist kurz vorher „das gründliche Verständnis der Schriftsteller und die sprachlich-logische Schulung“ hingestellt worden. Thatsächlich aber ist der sprachliche Teil des lateinischen Unterrichts bedeutend gegen früher eingeschränkt worden. Aufserdem wird in einem geradezu drohenden Tone davor gewarnt, über der grammatischen Erklärungsweise den Inhalt zu vernachlässigen. Auch diese Mahnung mufs jeder als berechtigt anerkennen. Aber abusus, ut aiunt, non tollit usum. Mag die Grammatik sich auch mancher Orten zu viel herausgenommen, an vielen Orten sich ungeschickt benommen haben, so hätte man von dem offiziellen Aktenstücke, welches unseren höheren Unterricht neu regelt, doch eine wärmere Anerkennung ihrer grofsen und unentbehrlichen Dienste erwarten dürfen. Auf der oberen Stufe mufs die eigentliche Grammatik, d. h. die Elementar-

grammatik, ja ganz neben dem Inhalte zurücktreten; soll aber der Inhalt zu jener Schärfe und Klarheit herausgearbeitet werden, welcher doch das schulmäfsige Lesen zustrebt, so wird auch hier ein nicht zu geringer Teil der Erklärung sprachlicher Natur sein müssen. Auf der unteren Stufe aber mufs die Grammatik die Hauptsache, ja fast alles sein, und auch in den mittleren Klassen fängt sie erst an gegen die Lektüre zurückzutreten.

Namentlich für die unteren Klassen, meine ich, hätte das Lehrziel klarer gezeigt werden können. Allerdings war es nicht nötig, hier vor den Übertreibungen einer auf den Inhalt ausschliefslich gerichteten Unterrichtsweise zu warnen, so etwa wie später vor den Ausschreitungen der grammatischen Erklärungsweise gewarnt wird. Von selbst kommt niemand beim fremdsprachlichen Anfangsunterrichte auf den Gedanken, das Gelesene anders als ein Substrat für sprachliche Übungen und Erklärungen betrachten zu wollen. Es kann ja doch auch nur sehr wenig gelesen werden. Der geistige Gewinn, der auf der untersten Stufe dem Schüler durch die im Lesestücke mitgeteilten Sachen und Gedanken erwächst, ist fast gleich Null. Jedenfalls ist es aber verkehrt und geschmacklos, auch nur dem Anfänger fast sinnlosen Lesestoff vorzusetzen. Nach dieser Seite hat der Spott der Realpädagogen gute Früchte getragen: unsere Übungsbücher zeigen sich jetzt nach Kräften bemüht, nicht blofs für die sprachlichen Anfangsübungen ein fruchtbares und geschickt geordnetes Material zu bieten, sondern zugleich auch dem Inhalte sein Recht zu teil werden lassen. Aber man soll mit dem Vorwurfe der Trivialität nicht zu freigebig sein. Was für den Erwachsenen trivial ist, ist es nicht immer für einen neunjährigen Knaben. Eine Pädagogik, die sich ihrer psychologischen Methode rühmt, darf auch nicht vergessen, dafs die Anstrengung, welche der Anfänger zur Bewältigung der fremdsprachlichen Schwierigkeiten machen mufs, dem Verdrusse und der Leere entgegenarbeitet, welche derselbe harmlose Inhalt, in deutschem Gewande geboten, ihm bereitet haben würde. Dafs der Schüler durch den Stoff, welchen die meisten Lesebücher für den Anfang bieten, förmlich zur Gedankenlosigkeit und zur Gleichgültigkeit gegen den Inhalt erzogen werde, ist demnach eine Anklage, mit der man nicht zu schnell bei der Hand sein soll. Das Wesentlichste auf der untersten Stufe ist, dafs an dem gebotenen Lesestoffe die Elemente der fremden Sprache methodisch eingeübt werden können. Ein ganz einfacher, in sich verständlicher, wenn auch den Gesichtskreis des Schülers nicht merklich erweiternder Inhalt mufs dazu im allgemeinen genügen. Wird der Lesestoff hier und da interessant, so ist das mit Dank hinzunehmen; aber nimmermehr darf das Interesse am Inhalte in den unteren Klassen, wo doch vor allem gründliche sprachliche Elementar-

kenntnisse erworben werden sollen, als die Hauptsache angesehen werden. Auch gestehe man sich doch, dafs Einzelsätze und das Deklinieren und Konjugieren nicht entbehrt werden können. Von Seiten der Realpädagogen sind diese ganz natürlichen Übungen des sprachlichen Anfangsunterrichts immer wieder verspottet worden. Im Gegensatz dazu verlangen sie Darbietung und Verarbeitung eines den Geist befruchtenden Inhalts, durch dessen Kraft der Lernende zur Kenntnis der Sprache in die Höhe gezogen werden solle. Die sprachlichen Übungen und die ihnen verhafste Grammatik sollten daneben nur leise ihre Stimme erheben und an der Thür des Saales sich gewissermafsen bereit halten dürfen, um gefragt bescheiden und kurz Auskunft erteilen zu können. Dieser Unterricht setzt sich demnach auch auf der Unterstufe als oberstes Ziel, Sachen mitzuteilen und *κατὰ συμβεβηκός* hofft er sensim sine sensu auch die Kenntnis der Sprache erwerben zu lassen. Auf derartige methodische Ausführungen H. Schillers antwortet Th. Ziegler, wie mir scheint, mit Recht, eine Anstalt, die thatsächlich so verführe, würde nicht wissen, dafs es sich im lateinischen Unterrichte um Latein handele. Die neuen Lehrpläne treten allerdings nicht offen auf die Seite der Realpädagogen; aber statt des Satzes, dafs inhaltlich das Lese- und Übungsbuch eine Vorstufe für die spätere historische Prosalektüre sein solle, wäre der Mehrzahl der Unterrichtenden eine freundlich anerkennende Erklärung zu Gunsten der arg geschmähten Grammatik gewifs erwünschter gewesen. Ein auf die spätere Prosalektüre hinzielender Inhalt, sollte ich meinen, brauchte auf der untersten Stufe nicht für die Lesestücke verlangt zu werden. Am besten möchte es sein, wenn dem Schüler schon Bekanntes ihm hier lateinisch formuliert geboten wird. Mit ungeschwächter, voller Kraft kann er sich dann der zunächst vor allem wichtigen Arbeit der Spracherlernung hingeben. Lattmann, ein grammaticus von Gottes Gnaden, der aber der Realpädagogik bedenkliche Zugeständnisse gemacht hat, jammert, dafs die deutschen Lesebücher dem lateinischen Unterrichte seine für die untersten Klassen natürlichen Stoffe rauben. Er sollte lieber denken: „Desto besser; so habe ich für das, was hier vor allem not thut, mehr Zeit übrig.“

Genau in dem eben erörterten Sinne verlangt J. Rothfuchs[1]), dafs der fremdsprachliche Unterricht auf der untersten Stufe „sich nicht mit geistreichen Inhaltsinteressen beschwere, sondern in jeder Stunde gleichmäfsig und fest auf beiden Füfsen stehe und gehe: grammatischer Sicherheit und lexikalischer Wohlhabenheit“. Derselbe sagt: „Der Inhalt des Lesestoffes ist allerdings von Bedeutung und mufs für das Kindesalter passen; aber die

---

[1]) J. Rothfuchs, Bekenntnisse aus der Arbeit des erziehenden Unterrichts. Marburg 1892.

Hauptsache ist auf dieser Lehrstufe doch seine Form. Einen verständlichen Inhalt will der Kleine haben, im übrigen ist er ihm ziemlich gleichgültig. Dagegen macht es ihm die gröfste Freude, recht bald in Wörtern und in Formen sattelfest zu werden." „In den unteren Klassen giebt es noch keine Lektüre im eigentlichen Sinne, weil es noch keinen Schriftsteller giebt. Wenn man doch von Lektüre reden will, so sind es Kreuz- und Querfahrten in einem Lesestoffe. Ihr Zweck ist: Grammatik lehren und üben, Konstruieren lehren und üben, Wortkenntnis geben und bewahren. Die Lektüre sei ein an Form und Inhalt einfacher, klarer und deshalb der Erklärung nicht bedürfender, lediglich auf Erzielung grammatischer Sicherheit und methodisch anwachsender Wortkenntnis berechneter Lesestoff. Da dieser nicht um seiner selbst willen, sondern nur zu dem eben erwähnten Zwecke gelesen wird, so kann die für die Schriftstellerlektüre entwickelte Methode hier nicht in Betracht kommen. So sehr wir hoffen, dafs sie von Tertia bis zur Entlassungsprüfung Freude bereitet, ebensosehr ist anzunehmen, dafs sie für den Lateinbetrieb in den drei unteren Klassen Schaden und Quälerei bedeuten würde. Dort kann sie eine Quelle der Arbeitslust für Lehrer und Schüler, hier würde sie nur eine Plage für beide, daneben eine Versäumnis des Nötigsten sein. Dieses Nötigste ist aber nichts anderes als die unerläfsliche „grammatische Sicherheit und lexikalische Wohlhabenheit". Hierauf sehe es der Lehrer in allem ab! Je besser es ihm gelingt, durch häufige Anwendung der Formenlehre und der einfacheren syntaktischen Regeln, durch ausgiebiges Fragen und Antworten in allen Richtungen, durch vieles Herüber- und Hinübersetzen, durch Konstruieren, durch methodisches Wörterfragen — alles in Geist erfrischendem und die Kräfte hebendem Wechsel — den Knaben zu einem grammatisch gewandten und sicheren Reiter zu machen und ihm zum Besitze eines ansehnlichen, stets verfügbaren Wortschatzes zu verhelfen, desto besser erfüllt er seine Aufgabe. — Der Inhalt ist dem Knaben in diesem Alter, wofern er nur von ihm verstanden wird, ebenso gleichgültig, wie er selbst für höhere Inhaltsinteressen noch unreif ist. Dafs er Latein daran lerne, ist seine Freude und mufs auch des Lehrers einzige Aufgabe sein. Diese zu lösen ist gerade schwer genug. Wird sie gut gelöst, so hat auch der Geist des kleinen Latinisten so viel Stärkung, Bildung und Veredlung erfahren, als man ihm seitens des Lateinunterrichtes nur wünschen kann. Religion, Deutsch, Geschichte, Geographie und Naturkunde gehen ja noch nebenher und geben ihm dessen, was er sonst noch bedarf, die Fülle. Dabei soll zwar auch im Latein selbstverständlich ein bildender Inhalt zusammenhängender Stücke willkommen sein, jedoch nur dann, wenn diese die Lösung der eben bezeichneten Aufgabe zu unterstützen geeignet sind. Ja, noch mehr wollen wir nicht blofs zugestehen,

sondern sogar selbst wünschen. Hin und wieder eine kleine Fabel und ein versus memorialis, verständlich und gut verstanden, darnach in den Lehrstunden auswendig gelernt, das sei noch die Würze des Lateinunterrichtes! Man kann solches getrost dem Knaben reichen, darf ihm darum aber nimmer das tägliche Brot verkürzen, d. h. den Lesestoff, der ihn nährt, stärkt und wachsen läfst in — grammatischer Sicherheit und lexikalischer Wohlhabenheit.“

Es scheint mir nicht möglich, das Unterrichtsziel für die unteren Klassen klarer und richtiger zu bezeichnen. Gerade weil in der letzten Zeit von realpädagogischer Seite das Sprachliche im fremdsprachlichen Unterrichte so scharf angegriffen und der Versuch gemacht worden ist, das Hauptinteresse des Schülers schon im ersten Stadium des Lateinlernens auf den Inhalt abzulenken, die sprachlichen Übungen auf ein Minimum zu reduzieren und die ihnen gebührende Zeit auf allerhand Realien, namentlich auf Geographie und äufsere Geschichte, ja sogar modernste Geschichte zu verwenden, verlohnt es sich, es bei jeder Gelegenheit klar herauszusagen, dafs es in den unteren Klassen nicht die Aufgabe ist, dem winzigen Inhalte der paar gelesenen Zeilen Gott weifs was für sachliche Belehrungen abzugewinnen, sondern etwa nötige Erklärungen mit leiser Stimme einzuschalten und sich dann nach Beseitigung dieser harmlosen Sachschwierigkeiten der eigentlichen Aufgabe zuzuwenden, welche darin besteht, eine elementare Kenntnis der Sprache gewinnen zu lassen. Auch in Sexta freilich schon ist es möglich, im Anschlufs an einige lateinische Zeilen die einzelne Stunde zu einer sachlich ergiebigen zu machen. Thut man das aber oft, so mufs das eigentliche Unterrichtsziel darunter leiden. Vor allem thut in der gegenwärtigen Zeit, wenn der ganze Sprachunterricht sich nicht in den Sand verlaufen soll, eine klare Anerkennung der Rechte der Grammatik not. Es ist begreiflich, dafs alle neuen Lehrpläne Neigung haben, den Charakter eines Kompromisses anzunehmen. Wie hätten sich also auch diese letzten dem Einflusse jenes von realpädagogischer Seite mit so viel Eifer verfochtenen Satzes entziehen können, dafs alle sprachlichen Kenntnisse am Lesestücke und durch den Lesestoff gewonnen werden müssen, dafs es unpädagogisch ist, diese Konzentration beim Sprachunterrichte aus dem Auge zu verlieren, dafs es bei methodischer Behandlung des Lesestückes keiner besonderen grammatischen Übungen mehr bedürfe? In Wahrheit aber, meine ich, liegt die Sache so, dafs im Anfange die sprachlichen und grammatischen Übungen alles sind, dafs erst allmählich daneben auch der Inhalt des Gelesenen eine Bedeutung gewinnt, dafs ihm aber erst in den oberen Klassen ein entschiedenes Übergewicht zukommt. Um das auch von diesen neuen Lehrplänen gesteckte allgemeine Lehrziel des Lateinischen zu erreichen, mufs eben, vor allem in den unteren Klassen, eine feste Grundlage

sprachlichen Wissens erworben werden. Auch in den verschiedenen Perioden in der Entwicklung des Einzelnen, wie der ganzen Menschheit, tritt das Hauptziel zeitweilig zurück neben den besonderen, dem augenblicklichen Entwicklungszustande gesetzten Zielen, und wenn man einen Berg ersteigt, kann man sich auch nicht immer in gerader Linie auf die Höhe zu bewegen, die übrigens meist ganz zuletzt erst überhaupt sichtbar wird. Dazu kommt, dafs es dem Knaben gar nicht möglich ist, sein Interesse zugleich auf eine kunstvolle Ausnutzung des Inhaltes und auf die grofsen sprachlichen Hauptsachen zu richten, die er auf dieser Stufe zu bewältigen hat und an denen seine Kraft zu üben ihm jetzt die gröfste Freude macht.

Die Konzentration ist ein fruchtbares Unterrichtsprinzip; aber sie kann zu einer lästigen Fessel und zu einer Quelle mehr schädigender als fördernder Künsteleien werden. Einem sehr wichtigen und psychologisch wohlbegründeten Prinzipe der Herbartischen Pädagogik Rechnung tragend, arbeiten die neuen Lehrpläne innerhalb des lateinischen Unterrichtes darauf hin, alle Fäden zusammenzufassen und alles Gebotene nach der Seite des Inhalts wie der Form auszunutzen. Auf diese Weise hoffen sie, dafs in Zukunft mit einem geringeren Aufwande von Zeit und Kraft sich dennoch vollere Wirkungen werden erzielen lassen als bei einem lateinischen Unterrichte, dessen Teile verbindungslos neben einander hergehen. Aus dieser Quelle fliefst auch die wiederholte Empfehlung des induktiven Verfahrens. Induktiv sollen schon in Sexta aus dem Lehrstoff (Lesestoff?) einige elementare syntaktische Regeln abgeleitet werden, ebenso sollen in Quinta die Regeln über Acc. c. inf., Participium coniunctum u. s. w. nach Bedürfnis aus dem Lesestoffe abgeleitet werden. Nicht anders soll in Quarta das Wesentliche aus der Kasuslehre behandelt werden, „im Anschlufs an Musterbeispiele, die möglichst aus dem Gelesenen entnommen werden.“ Dieselbe Art der Unterweisung wird für Tertia verlangt. Der Vorteil eines solchen Unterrichtsverfahrens wäre eben dieser, dafs der Schüler, natürlich unter Leitung des Lehrers, die Kenntnis des Lateinischen aus dem Gelesenen durch Beobachtung und Abstraktion gewönne. In dieser Weise eine Sprache lernen zu lassen, scheint natürlicher und müheloser, als wenn durch keinerlei Brücke die grammatische Unterweisung mit der Lektüre in Verbindung gesetzt wird. Zugleich hofft man dem grammatischen Wissen so eine festere Stütze zu geben und es dauerhafter zu machen. So wird auch endlich Ernst gemacht mit dem seit Herder oft wiederholten Satze, dafs die Grammatik aus der Sprache, nicht die Sprache aus der Grammatik gelernt werden müsse.

Um über die Ergiebigkeit dieser induktiven, das grammatische Wissen aus dem Lesestoffe gewinnenden Methode ein sicheres Urteil zu gewinnen, mufs man das Lesebuch der untersten

Stufe von der nachher eintretenden Schriftstellerlektüre unterscheiden. Das Lesebuch wird doch, wenn es überhaupt als etwas Brauchbares und Planmäfsiges gelten will, hinlänglich häufige und mannigfaltige Gelegenheiten zur Einübung des grammatischen Pensums bieten müssen, ja es wird diese Gelegenheiten in einer durch die Methode bestimmten Reihefolge bieten müssen.[1]) Hier wird von dem Schüler gefunden, was an jeder einzelnen Stelle zum Finden gerade nach einem berechneten Plane niedergelegt worden ist. So finden auch Kinder die Ostereier, die man im kleinen Umkreise für sie versteckt hat. Wollte man sie dagegen auf einer Fläche von vier Quadratmeilen nach zwölf Eiern suchen lassen, so würde sich die Mühe des Suchens nicht verlohnen. Jenem kleinen, in bestimmter Absicht begrenzten Umkreise gleicht das Lesebuch, während der römische Schriftsteller einer sich in ungemessene Weiten dehnenden Fläche zu vergleichen ist, die man oft bis zur Ermüdung wird durchstreifen müssen, ehe man, bei planmäfsiger grammatischer Unterweisung, das gerade in diesem Zusammenhange des Unterrichts Notwendige finden wird. Nur für gewisse grammatische Hauptsachen, wie für den Acc. c. inf., Ablativus absolutus und einige Punkte, die für alle Formen der Darstellung in gleichem Grade unentbehrlich sind, kann man sicher sein, auf jeder Seite eines Schriftstellers ein genügendes Material an Beispielen zu finden. Aber die Kasuslehre und die der Untertertia zugewiesenen Hauptregeln der Tempus- und Moduslehre im Anschlusse an Musterbeispiele aus Cornelius Nepos und Cäsar zu behandeln, wie die neuen Lehrpläne verlangen, wird, fürchte ich, unüberwindliche Schwierigkeiten haben. Freilich heifst es in den Lehrplänen nur, dieser grammatische Unterricht solle sich an Musterbeispiele anschliefsen, die „möglichst“ aus dem Gelesenen entnommen werden. Sie stellen also nicht das unbillige Verlangen, dafs der Lehrer den nicht zu übergehenden Punkt der Kasuslehre, mit dessen Behandlung er nicht länger warten kann, im Anschlufs an ein aus der Lektüre entnommenes Musterbeispiel behandele, wenn ein solches in dem ganzen Umkreise des bisher Gelesenen nicht aufzutreiben ist. Hier, glaube ich, liegt ein Beispiel jener den Unterricht mehr hemmenden als fördernden Konzentration vor.

Auch dies verdient erwogen zu werden, dafs man wohl nur selten in dem engen Kreise des Gelesenen ein so glückliches Beispiel wird auftreiben können, wie das von der Grammatik gebotene. Weshalb also auf das vorsichtig ausgewählte und gut geordnete Beispielmaterial der Grammatik verzichten, um sich an

---

[1]) Das Gesagte gilt natürlich auch vom neusprachlichen Unterrichte. Ich verweise auf die klaren Erörterungen von G. Plœtz über die methodische Durcharbeitung der Form und über den Inhalt der Lesestücke in der eben erschienenen sechsten Auflage der Schrift über den Zweck und die Methode der französischen Unterrichtsbücher von Plœtz, S. 85—99.

einem minderwertigen und unübersichtlichen genügen zu lassen? Aus dem Gesichtspunkte der Spracherlernung betrachtet, bietet jede Seite eines Schriftstellers ein wüstes Durcheinander, welches dem uranfänglichen Chaos vergleichbar ist. *Ἐν ἀρχῇ ὁμοῦ πάντα χρήματα ἦν*, sagt Anaxagoras. Da kam die Vernunft und schuf Ordnung (*πάντα διεκόσμησε νοῦς*). Diese Rolle der ordnenden Vernunft spielt dem Sprachmaterial gegenüber die Grammatik, welche Isolierungen schafft und passende Reihenfolgen. Auch ihr und ihren Beispielen folgend, kann man ja den von den neuen Lehrplänen empfohlenen methodischen Grundsatz in Ehren halten und aus den Mustersätzen die Regel gewinnen, Gleiches und Verwandtes zusammenfassen, das Besondere unter das allgemeine Gesetz unterordnen lassen. Die Gelegenheiten zum induktiven Finden beim sprachlichen Unterrichte bleiben überdies ja doch immer künstlich geschaffene. Wir können den Schüler nicht frei in dem unendlich ausgedehnten Walde der Sprache herumjagen lassen. Er würde oft müde mit leerer Jagdtasche zurückkehren. Wir treiben ihm also das Sprachwild zu und dürfen uns glücklich schätzen, wenn er auch nur geschickt genug ist, um es aus nächster Nähe erlegen zu können. Um die Selbstthätigkeit anzuregen, genügt es, wenn ein induktives Element in die der Hauptsache nach systematische Sprachunterweisung aufgenommen wird. Die reine Induktion aber ist etwas sehr Zeitraubendes, selbst wenn sie nach den Regeln der Kunst und mit divinatorischem Geschicke geübt wird. Von höchster Wichtigkeit ist es allerdings, dafs der grammatische Unterricht stets an lebendige Sprachgestaltungen anknüpfe, sich nie zu lange hintereinander auf der Höhe der eigentlichen Erörterung halte, sondern vom Satze nicht blofs ausgehe, sondern auch zum Satze stets hinstrebe. Um sich nun nicht durch sachliche Erklärungen unterbrechen zu brauchen, wird man gut thun, sich mit seinen sprachlichen Gestaltungen im Kreise des dem Schüler Bekannten zu halten. Damit wird dem wichtigen Gesetze der Konzentration genügt. Das eben bei Cornelius Nepos oder Cäsar Gelesene bildet aber nur einen Ausschnitt jenes Kreises, über den bisweilen hinauszugehen nicht sowohl zerstreuend als erfrischend wirken wird. Vor allem bedenke man auch dies, dafs es auf der untersten Stufe jedenfalls die sprachlichen Übungen sind, welche den Schüler in erster Linie interessieren und nicht der ihnen hier kaum theelöffelweise gebotene Inhalt. Solche Übungen als öde und langweilig zu verspotten, ist durchaus unbillig. Nur ungeschickte Lehrer brauchen diesen Vorwurf auf sich zu beziehen. Um anregenden lateinischen Unterricht zu erteilen, mufs man freilich das Latein in sich selbst zu einer lebendigen Sprache gemacht zu haben. Dies aber erreicht man am sichersten durch fleifsige Übungen im Lateinschreiben und Lateinsprechen.

Ich komme nun zu den schriftlichen Übungen. Die Übungs-

bücher sowohl wie die häuslichen oder Klassen-Übersetzungen ins Lateinische sollen sich an das Gelesene anschliefsen. Man ist seit lange bemüht, die Texte der Exercitien und Extemporalien zu dem Wissenskreise des Schülers in eine angemessene Beziehung zu bringen. Jetzt aber soll man, wenn ich die Forderung recht verstehe, immer das zuletzt Gelesene reproduzieren. Offenbar verfolgen die Lehrpläne dabei ein dreifaches Ziel. Erstens soll wiederum der Konzentration genügt werden. Zweitens wollen sie der „einseitigen Wertschätzung" dieser Übungen entgegenarbeiten. Drittens wollen sie ein Unterrichtsziel aufstellen, was bei so bedeutend verminderter Stundenzahl noch als erreichbar gelten kann. Es wird ausdrücklich betont, dafs selbst auf der oberen Stufe diese Texte für Übersetzungen ins Lateinische „einfach zu halten und fast nur als Rückübersetzungen ins Lateinische zu behandeln" seien.

Ich fürchte, dafs diese Forderung, zu einer allgemein verbindlichen gemacht, zu einem lästigen Hemmnisse wird. Nicht alles, was man eben mit Schülern gelesen hat, eignet sich dazu, in der angedeuteten Weise reproduziert zu werden. Oft genug auch, zumal in den mittleren Klassen, wird sich das eben Gelesene für die Abschnitte aus der Kasus-, Tempus- und Moduslehre, die eben behandelt worden sind, recht sehr unergiebig zeigen. Auf der oberen Stufe wird es allerdings keine Schwierigkeiten haben, so zu verfahren, wenn diese Übungen in Zukunft „fast nur als Rückübersetzungen ins Lateinische zu behandeln sind". Wirklich geschmackvoll das Gelesene in solchem Übersetzungstexte zu reproduzieren, möchte freilich nicht jedermanns Sache sein, wenigstens nach manchen schwerfälligen und salzlosen Übersetzungsvorlagen zu urteilen, welche selbst von sonst des Lateinischen recht kundigen Männern veröffentlicht worden sind. Wozu aber diese lästige Konzentration, die uns zwingen wird, bald zur Reproduktion überhaupt wenig Geeignetes zu reproduzieren, bald das für diesen Zweck Geeignete in widerstrebende Formen zu bringen, wenn wir es in solchem Falle nicht vorziehen, auf alle Anwendungen des eben aus der Grammatik Behandelten zu verzichten? „Durch eine solche innige Verbindung der einzelnen Teile des Unterrichts und die daraus sich ergebende geistige Zucht", antworten die neuen Lehrpläne, „wird gleichzeitig ein gründliches Verständnis der Schriftsteller gefördert". Sicherlich ist es auf der untersten Stufe heilsam, die Übersetzungsvorlagen mit dem Gelesenen in Verbindung zu bringen. Aber es sollte richtig sein, diese Übungen auch in den oberen Klassen den Charakter einer Rückübersetzung ins Lateinische tragen zu lassen! Nach oben zu mufs, meine ich, das Abhängigkeitsverhältnis sich mehr und mehr lockern. Welches, frage ich ferner, ist der Zweck dieser Übungen? Läfst man Exercitien machen und Extemporalien schreiben, um den inhaltlichen Ertrag der Lektüre noch tiefer in die Seelen hineinzu-

arbeiten? Das wäre ein sehr umständliches Mittel. Denn eine wiederholende Besprechung des Gelesenen würde in viel kürzerer Zeit einen reicheren Erfolg geben. Diese Übungen bezwecken vielmehr, die sprachlichen Kenntnisse zu befestigen und einen sicher zur Verfügung stehenden lexikalischen Reichtum erwerben zu lassen. Damit dienen sie auch der Lektüre. Sie machen ja doch mit der Sprache vertraut und also auch geschickt, den Sinn des Gelesenen künftig immer schneller und schärfer zu erfassen. Dafs sie aber den Bemühungen, das eben Gelesene zum geistigen Eigentum des Schülers zu machen, eine Art von Krone aufsetzen, wird man nicht behaupten können. Die Schriftstellererklärung soll *αὐτάρκης* sein. Sind die übersetzten Kapitel richtig behandelt, so wird durch das Extemporale dem Schüler kein neuer Zuwachs von Einsicht kommen. Und dafs sein Sinn äufserlich noch einmal zu dem Gelesenen zurückgerufen wird, kann auch nicht schwer ins Gewicht fallen. Dieser kleine Vorteil, wenn es einer ist, wird durch einen schweren Nachteil zunichte gemacht. Auch das geschickteste Extemporale dieser Art wird im Vergleich zu dem Gelesenen nur eine ungeschickte, abgeschwächte, an Verlegenheiten reiche Wiederholung sein. Es beleidigt also den ästhetischen Sinn und zerstört den harmonischen Eindruck, den das Wort des Schriftstellers hinterlassen hatte.

Alle diese Übungen wollen sich doch offenbar nicht dem augenblicklich behandelten Abschnitte der Lektüre, sondern der Lektüre überhaupt dienstbar machen. Nicht also an den Inhalt des eben Gelesenen brauchen sie sich anzuschliefsen, sondern den lexikalischen Ertrag der Lektüre sollen sie verarbeiten und zum sicheren Eigentume des Schülers machen. Aber auch in dieser Hinsicht dürfen sie, meine ich, sich nicht zu vorsichtig in dem zu allerletzt durchlaufenen Kreise halten. Das früher erworbene lexikalische Wissen kann man doch nicht in Vergessenheit sinken lassen. Dem neu Hinzugekommenen mag im Verhältnis zum Früheren eine bevorzugende Beachtung geschenkt werden; aber auch die Herbartische Psychologie und Pädagogik, der sich doch die neuen Lehrpläne zuneigen, gebietet, das Neue mit dem Früheren zu einem strengen Ineinander zu verarbeiten, nichts Wesentliches bis zur völligen Vernichtung sich verdunkeln zu lassen, alles aus dem Früheren mit dem Gegenstande der augenblicklichen Aufmerksamkeit irgendwie Zusammenhängende um die Spitze des Vorstellungskegels zu sammeln. Mit so Geringem man sich also auch in Zukunft hinsichtlich des Übersetzens ins Lateinische wird begnügen müssen, das sprachliche Wissen mufs doch, falls der Unterricht überhaupt noch ein sprachlicher bleiben und an dem auch von den neuen Lehrplänen gesteckten Ziele der „sprachlich-logischen Schulung“ festgehalten werden soll, von Klasse zu Klasse reicher und mannigfaltiger werden. Nicht also in Prima, sondern vielmehr in Sexta müfsten jene Übungen, wenn man es von dieser

Seite betrachtet, „fast nur als Rückübersetzungen ins Lateinische“ zu behandeln sein, dann aber stufenweis freier und selbständiger werden.

Schliefslich noch ein Wort über die neu eingeführten Übersetzungen ins Deutsche. Man hört diese Übungen gerade jetzt bisweilen mit grofsem Enthusiasmus preisen. Von manchen sind sie sogar mit einem wahrhaft idealen Nimbus umgossen worden. So auch von J. Rothfuchs in seinem oben citierten Buche, welches sich doch über alle anderen Punkte des altsprachlichen Unterrichts mit so nüchterner Klarheit und Gesundheit des Urteils äufsert. Um eine Übung zu einer segensreichen zu machen, kommt natürlich viel auf die Methode an. Aber Rothfuchs fafst die Sache viel zu einfach auf, wenn er den Satz aufstellt, die richtige Methode des Übersetzens aus den alten Sprachen sei eine Bildnerin, die unrichtige eine Verderberin des deutschen Stils. Es ist nicht zweifelhaft, dafs die Schüler der unteren und auch der mittleren Klassen durch den Zwang, Lateinisches in ein verständliches Deutsch zu übertragen, im Verstehen lateinischer Texte wie im Gebrauche ihrer Muttersprache geschickter werden müssen. Aber für die oberen Klassen wird die Frage ziemlich verwickelt, und das Schlufsurteil, fürchte ich, wird dahin lauten, dafs man das Übersetzen ins Deutsche ja bis zum Schlusse treiben müsse, dafs es aber für die Förderung im Lateinischen wie im Deutschen bedenklich sei, gerade auf diese Übungen auch oben noch einen so gar grofsen Nachdruck zu legen. Eine genauere Erörterung dieses wichtigen Punktes würde viel Raum beanspruchen. Ich begnüge mich hier mit einigen kurzen Bemerkungen. Die Übungen in der entgegengesetzten Richtung, vom Deutschen zum Lateinischen, zwingen den Geist des Lernenden zu einer viel intensiveren und fruchtbareren Anstrengung, und es war nicht eine närrische und pedantische Verirrung, sondern das Resultat einer natürlichen Entwickelung, wenn diese Übungen, nicht die sich in entgegengesetzter Richtung bewegenden, so lange als die Schulübungen *κατ' ἐξοχήν* betrachtet wurden. Sie sind überdies leicht zu handhaben und mit Leichtigkeit methodisch zu steigern. Auch das kann man zu ihrem Vorteil anführen, dafs sie, wenn der vorgelegte deutsche Text geschickt für diesen Zweck gestaltet ist, ziemlich reinliche und dabei deutlich sprechende Resultate ergeben. Aber sie haben leider die Tendenz, die ganze nährende Kraft des Bodens aufzusaugen. Es bedarf allerdings also eines kräftigen Gegengewichts, um die Lektüre gegen ihre unersättliche Gier zu schützen. An sich aber sind sie eine ausgezeichnete Gymnastik des Geistes, und in erster Linie verdanken die deutschen Gymnasien den Ruf ihrer Solidität der jahrelangen ernsten Arbeit, welche sie ihren Schülern so lange beim Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische zumuteten. Schon die Lehrpläne vom Jahre 1882 warnten vor einer Überschätzung dieser Seite

des altsprachlichen Unterrichts. Durch die neuen Lehrpläne nun wird diesen fremdsprachlichen Übersetzungsversuchen eine so spärliche Zeit zugemessen, dafs man sie in Zukunft mit einer grofsen Resignation wird üben müssen. Wenn man diese Übungen für die grofse Masse der heutigen Schüler zu schwer nennen will, so läfst sich nichts dagegen sagen: sie wirkten in der That auf die Unbefähigten mit einer bedeutenden abschreckenden Kraft. Jetzt, wo sie für die beiden alten Sprachen fast abgeschafft sind, wird nur selten noch einer sich seiner unzureichenden Kraft mit hinlänglicher Deutlichkeit bewufst werden, um nicht auch das Abiturientenexamen wagen zu wollen.

Dafs das Übersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche bei weitem nicht in demselben Grade zu einer intensiven Aufmerksamkeit zwingt, bedarf keines Beweises. Dazu gebe ich noch Folgendes zu erwägen. Der antike Stil ist von dem moderneu durch eine viel zu weite Kluft getrennt, als dafs man, schulmäfsig übersetzend, ein gutes Deutsch zustande dringen könnte. Die von Rothfuchs und anderen Lobrednern dieser Übung empfohlenen Mittelchen reichen zum guten Deutsch nicht aus. Die Alten aufmerksam und scharf lesen lernend, wird der Schüler viel für die Klärung seines Geistes und viel auch indirekt für seinen deutschen Stil gewinnen; aber das Übersetzen aus den alten Sprachen ins Deutsche wird, auch wenn man ihn methodisch dazu anleitet, auf seinen deutschen Stil zunächst verbildend wirken. An sich giebt es nichts Schwereres, als wirklich gut ins Deutsche zu übersetzen. Nur hier und da ist das von den Gewandtesten einem gelungen. Für die Schule aber wäre dieses Ziel nicht blofs zu hoch, sondern die dem einzelnen Rechnung tragende Arbeit der Erklärung würde bei einer solchen künstlerischen und notwendigerweise freieren Reproduktion des von dem alten Schriftsteller Gesagten nicht zu ihrem Rechte kommen. Wenn doch die, welche in so verzücktem Tone heute von dem Übersetzen ins Deutsche reden, von Zeit zu Zeit einen Bogen solcher in gemeinsamer Arbeit mit ihren Schülern zustande gegebrachten Übersetzungen veröffentlichen wollten, damit man ihnen beweisen könnte, wie undeutsch und pedantisch das ist, was sie da als gutes Deutsch ausgeben. Gleichwohl ist auch dieses Übersetzen eine in mancher Hinsicht fruchtbare Übung. Übersetzend erklärt man ja den Schriftsteller. Wenn die neuen Lehrpläne freilich sagen: „Die beste Erklärung ist und bleibt eine gute deutsche Übersetzung des Schriftstellers", so kann ich diesen Satz nicht unterschreiben. Selbst unter den sehr wenigen Meisterwerken der Übersetzungskunst ist keines, welches man als die beste Erklärung des betreffenden Schriftstellers bezeichnen könnte. Die Übersetzung nun vollends, an der sich die Schule immer wird genügen lassen müssen, kann nicht weit über das Grobmaterielle des Originals hinaus. Nach oben zu mufs immer mehr ergänzend und vertiefend und den Verfinsterungen und schiefen Auffassungen, welche

die Übersetzung schafft, entgegenarbeitend, sich eine feinere Erklärung hinzugesellen. Da aber die notwendigen Übel, welche der Schulübersetzung anhaften, dadurch, dafs man sie schriftlich machen läfst, bedeutend gesteigert werden, scheint es mir im Interesse des Gymnasiums, diese Art Übungen nur für die unteren Klassen zuzulassen und die ganze für schriftliche Übungen übrig bleibende Zeit in den mittleren und oberen Klassen dem Übersetzen ins Lateinische zuzuwenden, welches von einer durch nichts zu ersetzenden Fruchtbarkeit ist und gegen dessen Überwucherung man die Lektüre und die Schüler doch leicht schützen kann. Ja, ich gehe noch weiter. Um den sprachlichen Teil des lateinischen Unterrichts zu stärken und damit auch ein schnelleres und sichereres Erfassen der gelesenen Schriftsteller zu ermöglichen, scheint es notwendig, die Zahl der sechs wöchentlichen Stunden für das Latein in den drei oberen Klassen wieder auf acht zu erhöhen. Ohne diese Änderung kann die bedeutende auf das Latein verwendete Zeit keinen nennenswerten Ertrag liefern. Weshalb brauchen diese drei oberen Klassen auch zwei Stunden wöchentlich weniger zu haben als die drei mittleren? Diese leicht auszuführende Änderung würde überdies den Zwischenraum, der das Latein in Preufsen jetzt von dem der anderen Staaten trennt, wenn auch nicht ausfüllen, so doch weniger klaffend erscheinen lassen.

Steglitz bei Berlin. O. Weifsenfels.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

1) **Adolf Exner, Über politische Bildung.** Inaugurationsrede, gehalten am 22. Oktober 1891. Wien, F. Tempsky. 37 S. gr. 8. 0,80 M.

Dem Gymnasium wird häufig vorgeworfen, es sei unpraktisch und bilde durch seine intensive Beschäftigung mit dem Altertum die Schüler nicht hinlänglich für die Aufgaben der Gegenwart vor. Um diese Vorbildung besser zu erzielen, drängt man die Altertumsstudien zurück und verlangt als für den modernen Menschen unerläfslich mehr Naturgeschichte, Physik und Chemie, mehr neuere, neue und allerneueste Geschichte, ja die Beschäftigung mit Verfassungs-, sozialpolitischen, wirtschaftlichen und anderen Tagesfragen. Da ist es mir nun sehr belehrend gewesen, was ein hochangesehener Professor, derzeit Rektor der Wiener Universität, der lebhaft für eine gröfsere politische Bildung spricht, über den Wert des klassischen Altertums urteilt. Exner erhärtet die These: „Unsere Zeit fällt in ein Jahrhundert blühender naturwissenschaftlicher, sehr abgeschwächter ästhetischer, aber kümmerlicher und zurückgebliebener politischer Bildung“. Gegen das Ende hin sagt er: „Dieses 20. Jahrhundert, an dessen Schwelle wir stehen, wird ein politisches Jahrhundert sein. Wer ihm gewachsen sein will, wird politischer Bildung bedürfen“. Und was haben die Universitäten zu thun, um ihren Jüngern die geistige Ausrüstung zu beschaffen, die ihr Jahrhundert dereinst von ihnen verlangen wird? Sie haben die Geisteswissenschaften, die idealen Güter zu pflegen und den in der Luft liegenden „naturwissenschaftlichen Chauvinismus“ zurückzudrängen. Sie haben den Sinn auf das Unvergängliche, Ewige zu richten und auch bei dem letzten Jünger der Naturwissenschaft die Ahnung zu erwecken, „dafs es jenseits dessen, was man schneidet, mifst und wägt, eine Welt von wirklichen Gröfsen giebt, die zu ergründen und zu beherrschen eine ebenso würdige und wichtige Aufgabe menschlicher Kraft ist als die Erforschung der Natur“. Sodann heifst es, und diese Sätze hat eine Zeitschrift für Gymnasialwesen weiter zu geben: „Wir werden festhalten am Gymnasium als dem einzigen Zugang zur Universität und unsern ganzen Einflufs aufbieten, die alte klassische Grundlage dieser Vorbildung zu erhalten und womöglich

zu vertiefen; jene Grundlage, die der abziehende Geist dieses technischen Jahrhunderts gleichwie mit einem letzten Fufstritt uns zerstören will. Nicht wegen der allerdings hoch anzuschlagenden formalen Bildung, auch nicht um der ästhetischen Eindrücke willen, die manchem die Prosa des späteren Lebens verschönern, halten wir fest am klassischen Gymnasium, sondern in erster Linie darum, weil allein der lebendige Zusammenhang mit dem von politischen Gedanken und Empfindungen erfüllten Kulturkreis des klassischen Altertums uns den fruchtbaren Boden herstellt für den methodischen Anbau politischer Bildung".

2) U. von Wilamowitz-Moellendorff, Philologie und Schulreform. Festrede im Namen der Georg-Augusts-Universität zur akademischen Preisverteilung am 1. Juni 1892 gehalten. Göttingen, Dieterichsche Universitätsbuchhandlung. Zweiter Abdruck. 37 S. 8. 0,50 M.

Das ist wirklich eine schöne und gehaltvolle Rede. Jeder Gymnasiallehrer sollte sie lesen; er wird sich dadurch belehrt, gestärkt und gehoben fühlen. Wir übergehen es, wie ein Meister das Wesen seiner Wissenschaft und deren Studium beschreibt; wir können nur aufmerksam machen auf den Nachweis, dafs die Philologie nichts Totes, sondern ein wesentlicher Faktor, ein Ferment jeder Kultur und Gesittung ist: uns interessieren hier vornehmlich die Bemerkungen über die jüngste Schulreform oder vielmehr Schulrevolution, die alle den Nagel auf den Kopf treffen.

W. bedauert es zunächst, dafs alle möglichen Leute um ihre Meinung und Mitwirkung ersucht sind, nur kein Philologe von Beruf. Er konstatiert sodann, dafs die Kenntnisse der Abiturienten im Griechischen und Lateinischen immer mehr zurückgegangen sind und in Zukunft noch mehr zurückgehen werden: „im allgemeinen werden bereits jetzt die Ziele des Unterrichtes im Lateinischen und Griechischen nur noch durch eine Fiktion erreicht". Fiktion — das ist das treffende Wort für die neuen Lehrpläne. Denn mit stark verkürzter Arbeitszeit beschaffen wollen, was jetzt schon nicht beschafft wird; mit neuen Methoden, pädagogischen Hexereien, Vereinfachung des Lernstoffes und was weifs ich das Ziel erfliegen wollen — es ist alles Fiktion. Vereinfachung des Lernstoffes, was soll das heifsen? „Ohne Zweifel hat der Lehrplan die Macht, so und so viele Thatsachen der Grammatik aus dem Unterrichte zu verbannen: aber die Thatsachen kann er nicht abschaffen. Es wäre gewifs für unsere Jungen viel bequemer, wenn Homer nicht so entsetzlich reich an gleichberechtigten Wortformen wäre: aber so lange man Homer lesen will, hilft es nichts, die Jungen müssen sie lernen". Wer eine fremde Sprache statt durch Übersetzen aus dem Deutschen durch Übersetzen in das Deutsche lernen will, „der zäumt das Pferd von hinten auf und wird höchstens reiten lernen, wie der Abt von St. Gallen es sollte". Geht es so weiter, dann wird der Tag

nicht ferne sein, an dem das Griechische abgeschafft und das Lateinische auf einen ganz elementaren Unterricht beschränkt sein wird. Möchte er bald kommen, damit dies Hängen und Würgen, die Qual, das leisten zu sollen, was beim besten Willen nicht geleistet werden kann, aufhöre. Die Philologie als Wissenschaft kann das ruhig mit ansehen, wie man bei W. nachlesen wolle. Aber wie wird unsere Jugend, wie Deutschlands Zukunft dabei fahren? Peinvoller Gedanke!

„Es ist für einen königstreuen und sein Vaterland liebenden Preufsen sehr schwer, zu diesen Dingen zu schweigen: aber es ist noch schwerer, von ihnen zu reden". So v. Wilamowitz in dem Vorworte zu seinem Hippolytos, wo er die Frage: Was ist übersetzen? beantwortet. Er sagt dort u. a.: „Übersetzen mufs Kinderspiel sein, die Kinder thun es ja. Um die Leistungen der Schule tiefer zu drücken, ist die Übersetzung aus dem Griechischen an die Stelle der Übersetzung ins Griechische im Abiturientenexamen getreten. Wer Proben dieser Leistungen gesehen hat und die Erfolge der Mafsregel beurteilen kann (was ihre Urheber nicht thun), weifs, dafs von den Schülern auf dem Papier zu viel verlangt ist, damit sie ungestraft zu wenig leisten könnten: überhaupt einer der Hauptgrundsätze dieser Art von Schulverwaltung". Eine Seite weiter lesen wir: „Es soll im Deutschen vortreffliche Übersetzungen der Griechen geben; so sagt man. Es ist eine gedankenlos oder böswillig nachgesprochene Unwahrheit. Wenn das die Feinde unserer Kultur sagen und damit begründen, dafs man Griechisch nicht zu lernen brauchte, so ist das zu verstehen. Sie erreichen so ihr Ziel; nichts ist geeigneter, die Originale zu verekeln, als die Übersetzungen. Aber ernsthafte Männer sollten sich schämen, so der Wahrheit ins Gesicht zu schlagen".

Blankenburg am Harz. H. F. Müller.

---

1) H. von Dadelsen, Deutsches Lesebuch für höhere Schulen. Unter Mitwirkung von Kollegen herausgegeben. Erster Teil: für Sexta. Strafsburg, C. P. Schmidts Universitätsbuchhandlung, 1892. XII u. 244 S. 8. geb. 2 M.

Das vorliegende Lesebuch unterscheidet sich mannigfach von den vorhandenen. In der Auswahl der Lesestücke ist dem Grundsatze der Konzentration Rechnung getragen, indem mit Recht angenommen wurde, dafs der Unterricht in der Muttersprache nur dann voll und ganz den Mittelpunkt des Unterrichtes in den unteren Klassen zu bilden vermöge, wenn das Lesebuch auch den Lehrstoff anderer Unterrichtszweige in sich aufnimmt. Märchen, Erzählungen aus der antiken Sage, einige Züge aus der heimatlichen Sage, Geschichtsbilder, vermischte Erzählungen, Schilderungen aus der Erd- und Sternenkunde, naturgeschichtliche Bilder finden sich in dem prosaischen Teile, Lieder, erzäh-

lende Gedichte und Sprüche, Sprüchwörter und Rätsel im poetischen. Im grofsen und ganzen ist die Auswahl, namentlich für einen Konzentrationsunterricht, glücklich, im einzelnen liefse sich wohl manches besser machen. Sicherlich gehören Märchen dem kindlichen Alter; aber sind die vom klugen Schneiderlein, die sieben Raben, gar die Sternthaler nicht gar zu kindlich für das Sextaneralter? In den Erzählungen aus der antiken Sage, könnten ohne Schaden die Stücke 13—24 wegfallen, da auch nach deren Entfernung eigentlich noch zu viel gegeben wird. Ein richtiger Unterricht in der antiken Sagengeschichte wird sich auf den trojanischen Krieg und die Heimfahrt des Odysseus beschränken müssen und dürfen. Von den Geschichtsbildern halte ich Julius Cäsar, Nero, Konstantin nicht nur für überflüssig, sondern auch für diese Stufe zu hoch gegriffen; sollen Sextaner diese Abschnitte verstehen, so müssen sie schon geschichtliche Voraussetzungen erfüllen, die ich kaum dem Tertianer zumuten möchte. Dasselbe gilt von den Abschitten über die neue Zeit und den dreifsigjährigen Krieg, Friedrich den Grofsen im Kriege und Napoleon. Es fehlen hier überall die konkreten, anschaulichen, anekdotenhaften Einzelzüge; selbst für einen Tertianer sind sie von diesem Gesichtspunkte aus noch ungeeignet. Es würde sicherlich für das sonst recht gute Buch ein Gewinn sein, wenn diese verfehlten Stücke in der 2. Auflage entfernt oder so umgearbeitet würden, dafs sie dem Unterrichtsprinzip entsprächen: unten Konkretes, erst oben beschränkte Abstraktion. Vielleicht könnte dann auch der geographische Teil etwas erweitert und der naturgeschichtliche ebenfalls etwas reicher mit konkreten Einzelbildern aus dem Naturleben ausgestattet werden. Der poetische Teil ist recht glücklich zusammengestellt. Ein kurzer grammatischer Anhang endlich wird den Lehrern, die das Buch benutzen, nicht unwillkommen sein.

Hat das Buch so stofflich grofse Vorzüge, so gilt dasselbe in sprachlicher Hinsicht und bezüglich des Umfangs der Lesestücke. Letzterer ist durchgängig so bemessen, dafs jedes Stück inhaltlich in einer Lehrstunde durchgearbeitet werden kann; selbstverständlich nehme ich die oben verworfenen Stücke, auch einige andere aus, die doch umfangreicherer Erklärung bedürfen. Dazu, dafs dies durchgehends möglich wird, trägt nicht zum wenigsten die klare, knappe, stellenweise originale und für den Schüler meist leicht verständliche Darstellung bei. Natürlich sind nicht alle Stücke gleich gelungen; in einzelnen wirkt das zu oft wiederkehrende „doch“ einförmig, und hier und da wird der Ton gar zu lehrhaft. Aber das sind Kleinigkeiten, die bei einer neuen Auflage leicht zu beseitigen sind. In der Hauptsache ist es den Verfassern gelungen, einfachen, schlichten Satzbau zu schaffen, der dem Schüler das Muster für die eigene Nachbildung liefert.

Dieser erste Teil macht dem Vater der ganzen Idee, Geheimrat Albrecht, der auch die Vorrede geschrieben hat, Ehre; die Hoffnung, dafs die übrigen Teile gleich befriedigend ausfallen werden, legt den Wunsch nahe, dafs sie nicht allzulange auf sich warten lassen mögen.

2) J. Hopf und K. Paulsiek, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Neu bearbeitet von K. Paulsiek und Chr. Muff. Erster Teil, erste Abteilung (für Sexta), zweite Abteilung (für Quinta), dritte Abteilung (für Quarta). 39. Auflage, 1. der neuen Bearbeitung. Berlin, G. Grote, 1892. 8. geb. 2 M, 2,20 M und 2,40 M.

3) Heinze und Schroeder, Neues deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Teil I für Sexta. Minden und Leipzig, Verlag von Wilhelm Köhler, 1892. XI und 215 S. 8. geb. 1,60 M.

Die neuen Lehrpläne haben eine erhöhte litterarische Produktion hervorgerufen, die teils bestrebt ist, vorhandene Lehrmittel mit ihnen in Einklang zu bringen, teils neue zu schaffen sucht; der ersten Kategorie gehört das Lesebuch von Hopf und Muff, der zweiten das von Heinze und Schroeder an.

1. Über die Brauchbarkeit des Lesebuches von Hopf und Paulsiek ein Wort zu sagen, ist nach 38 Auflagen überflüssig. Aber diese 39. Auflage hat doch mannigfache Änderungen erfahren, die eine kurze Betrachtung rechtfertigen. Sie sucht den Forderungen der neueren Pädagogik in betreff der Verknüpfung der einzelnen Fächer, der Hervorkehrung des Typischen, der Wertschätzung des Heimatlichen, der Wirkung eines vielseitigen Interesses Rechnung zu tragen, und es darf ohne weiteres zugegeben werden, dafs diese Absicht auch in der Hauptsache erreicht ist. Dafs dabei nicht absolut Vollendetes zu leisten war, liegt in den Anordnungen der neuen Lehrpläne, welche für Sexta aufser Fabeln und Märchen Erzählungen aus der vaterländischen Sage und Geschichte vorschreiben, während sie der Quinta Erzählungen aus der alten Sage und Geschichte bestimmen. Diese Verteilung ist weder vom methodischen, noch vom chronologischen Standpunkte aus glücklich. Denn die methodisch-richtige Forderung, von dem Nächsten, der Heimat, auszugehen, ist schon in der Vor- bezw. Volksschule erfüllt und konnte auch noch gefördert werden, wenn man die alte Sagengeschichte der Sexta zuwies. Dabei hatte man aber den nicht ganz geringen Vorteil, dafs man die chronologische Ordnung nicht umkehrte, und den erheblichen methodischen Gewinn, die lateinische Lektüre mit einem natürlichen Inhalte, eben der alten Sagengeschichte, ausstatten, zwischen den deutschen und lateinischen Stunden eine innige Verbindung herstellen und gegen die Neigung der letzteren zur ausschliefslichen Berücksichtigung der Formen und des Sprachlichen ein wertvolles Gegengewicht schaffen zu können. Die innere Verbindung der deutschen mit der alten Sage war dabei nicht abzuweisen, auch wenn der Lehrer nichts dafür that. Auch gegen andere Anordnungen der Lehrpläne im Sexta-Unterrichte mufs man teils vom

psychologischen, teils vom methodischen Standpunkte aus Einwände erheben. Für Märchen ist heute die Sexta nicht mehr zu brauchen; bei der grofsen Verbreitung der Grimmschen Märchen kennen die Schüler, selbst wenn sie in den Klassen der Vor- und Volksschule nichts davon erführen, bei ihrem Eintritte in Sexta so ziemlich alle die wertvolleren derselben: ja, und das ist schlimmer, die meisten wissen bereits, dafs das — eben Märchen sind, und da sie den ästhetisch-litterarischen Standpunkt der Erwachsenen noch nicht einnehmen können, so fehlt das echte und wahre Interesse, das durch keine Veranstaltungen didaktischer Art erweckt werden kann. Mit der Fabel steht es anders; dafür sind die Schüler ebenso sicher meist noch nicht reif genug; auch fehlt es an rechter Verbindung mit dem Lateinischen; besser wird für diese Litteraturgattung in Quarta eine Konzentration durch Deutsch, Latein (Prosafabeln und Phädrus) und Französisch herbeigeführt. Doch, wie gesagt, das sind Mängel, die durch die Lehrpläne veranlafst worden sind und dem Buche nicht zur Last gelegt werden können. Freilich rächt sich auch hier wieder der Mangel eines rationell entworfenen Lehrplans; ein solcher ist eine unbedingt notwendige Arbeit, die nicht auf den ersten Schlag gelingen, aber ohne dafs ein Anfang gemacht wird, nie zustande kommen kann. Leider ist in Frick der Mann gestorben, der dafür die umfassendsten Vorarbeiten gemacht hatte. Warum der Kern von auswendig zu lernenden Gedichten beibehalten wurde, versteht man prinzipiell nicht recht, wenn man die Grundsätze der Neubearbeitung betrachtet. Gedichte bilden für die innere Verbindung der Lehrfächer ein sehr wertvolles Material; da aber diese von jeder Lehranstalt nach anderen Gesichtspunkten vorgenommen werden kann, eigentlich auch mufs, so läfst sich doch kein allgemeiner Kanon aufstellen. Praktisch wird freilich ein solcher überall willkommen sein, wo man sich das eigene Nachdenken gern erspart. Und da der in dem Buche aufgestellte Kanon bis auf „die wandelnde Glocke“ für die Sexta pafst, so wird er nicht selten dazu dienen, Schlimmeres zu verhüten. Die kleinen Umgestaltungen des grammatischen Anhanges sind entschieden Fortschritte. Sicherlich wird das Buch in der neuen Gestalt die alten Freunde sich erhalten und neue erwerben. Bei einer neuen Auflage wäre wünschenswert, dafs die Lesestücke durchgängig keinen gröfseren Umfang erhielten, als ihn die Arbeit einer Stunde bewältigen kann. Könnten sich weiter Verfasser und Verleger entschliefsen, die poetischen Teile aller Abteilungen in einem Bande zu vereinigen, so wäre der freien Wahl zu Konzentrationszwecken erst die rechte Möglichkeit gesichert.

Alles eben Gesagte gilt auch für die beiden folgenden Teile. Die Märchen, welche in dem Teile für Quinta auf drei beschränkt sind, könnten, wie auch die Fabeln, wegfallen. Dagegen ist die Auswahl für die deutsche Sage und Geschichte vortrefflich. Bei

der Auswahl der griechischen Sagen wäre eine Beschränkung auf die Herakles-, Argonauten-, trojanische und Odysseussage umsomehr angezeigt gewesen, als der durch die deutschen Geschichtsbilder zuwachsende Stoff ohnedies eine eingehendere Behandlung erfordert; die Bilder aus der römischen Sagen- und Königsgeschichte konnten dem lateinischen Unterrichte überlassen werden. Die geographischen Bilder sind etwas kurz weggekommen, und die Hälfte derselben, die sich auf die Geographie von Palästina bezieht, kommt doch nur zu ihrem Rechte, wenn das Lesebuch auch dem Religionsunterrichte nutzbar gemacht werden wird. Ist dies die Regel? In dem Gedicht-Kanon habe ich ein Konzentrations-Prinzip nicht zu entdecken vermocht.

Auch die dritte Abteilung enthält einige Märchen und eine gröfsere Anzahl Fabeln, die hier am Platze sind, sowie einige griechische Sagen, insbesondere aus der Göttergeschichte und dem thebanischen Sagenkreise; man könnte diese ruhig dem fremdsprachlichen Unterrichte überlassen. Recht gut gewählt sind wieder die geschichtlichen Darstellungen, und dasselbe Lob kann man den Naturbildern, den geographischen Bildern, sowie den Bildern aus dem Länder- und Völkerleben erteilen. Der poetische Teil ist namentlich in den sagenhaften und geschichtlichen Stoffen, teilweise auch in den Stoffen aus dem allgemeinen Menschenleben recht gut, während von dem Kanon dasselbe wie bei Sexta und Quinta gilt.

So darf man wohl sagen, dafs die bewährten Bücher auch in der Neugestaltung sich als vortreffliche Unterrichtsmittel beweisen werden.

2. Die Verfasser des neuen Lesebuches wollen in ihrem prosaischen Teile das Deutschtum „d. h. deutsche Sage und Geschichte, deutsches Land und Volk mehr als bisher berücksichtigen, den Lesestücken geringeren Umfang geben und für den grammatischen Unterricht in deren Darstellung geeignete Muster gewähren."

Was die Lösung der ersten Aufgabe betrifft, so ist unzweifelhaft die deutsche Sage und Geschichte reichlicher vertreten, als dies bis jetzt meist Sitte war, und die Auswahl ist im ganzen gelungen. Dabei gilt für Märchen und Fabeln das oben Bemerkte. Aber auch die Auswahl der „Götter- und Heldensagen" kann nicht überall als glücklich gelten. Die Erzählungen von Baldur und Hödur sind gerade so verfehlt, wie die griechischen Göttersagen von der Theogonie ab im Sextaunterrichte. Sehr zu kurz gekommen an Umfang sind die Abschnitte aus Geographie und Naturkunde; dagegen ist die Auswahl von Charakterbildern und Lebensgemeinschaften sehr glücklich. Die Möglichkeit einer inneren Verbindung des deutschen und lateinischen Unterrichtes ist noch geringer als bei Hopf und Paulsiek. Ob nun das „Deutschtum" unserer Schüler durch die neue Ordnung gröfser werden wird

als bei der bisherigen, bleibt abzuwarten; der rechte Ort für die Anfänge der deutschen Geschichte kann nur Quinta sein, wo die deutsche Geographie eintritt und sich auch im Lateinischen z. B. durch eine Darstellung der Berührungen zwischen Römern und Germanen eine innere Verbindung herbeiführen läfst.

Wenn die Verfasser im allgemeinen den Grundsatz festhalten wollten, Lesestücke zu geben, die in einer Stunde behandelt werden können, so läfst sich eigentlich nicht sehen, warum so zahlreiche Ausnahmen zugelassen wurden. Wie ein Lesestück von 2—3 Seiten methodisch in einer Stunde durchgearbeitet werden soll, mufs erst noch gefunden werden.

Der dritte Gesichtspunkt, dafs das Lesestück durch besondere Zubereitung geeignete Muster für den grammatischen Unterricht gewähren solle, ist mir nicht recht verständlich geworden, da ich meine, dafs jedes deutsche Lesestück solche in Hülle und Fülle biete, aus denen der Lehrer die Auswahl zu treffen habe. Eine verbesserte Methodik hat nicht die Selbstthätigkeit des Lehrers zu beschränken, sondern zu erhöhen.

Der poetische Teil bietet die herkömmlichen Gedichte. Warum nun besonders betont wird: „Aufgenommen ist eine gröfsere Zahl von Gedichten, in denen christlich-religiöse Gedanken dem kindlichen Gemüte geboten werden, unter Wegfall jeder „moralisierenden Tendenz", die hier ebenso wie in den Prosastücken nicht am Platze schien", habe ich ebenfalls nicht verstehen können. Waren denn die besseren bisherigen Lesebücher vielleicht in den entgegengesetzten Fehler verfallen? Überhaupt sollte man doch nicht so kurzsichtig sein, alles, was bis jetzt im deutschen Unterricht und in den deutschen Lesebüchern erreicht wurde, für unzureichend und verfehlt zu halten. Wer kann wissen, wie man in wenigen Jahren über die neuen Einrichtungen und deren Erzeugnisse denkt!

Giefsen. Herman Schiller.

---

1) J. B. Peters, Materialien zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische. Für obere Klassen höherer Lehranstalten. 2. Auflage. Leipzig, Aug. Neumann, 1892. VIII u. 96 S. 1,20 M.

Verf. beabsichtigte ursprünglich „durch vorliegendes Büchlein Lehrern und Schülern oberer Klassen höherer Lehranstalten ein Hülfsmittel bei Anfertigung von Klassenarbeiten und auch zu sonstiger Übung im schriftlichen und mündlichen französischen Ausdruck zu bieten". Diesem Zwecke entsprechend, vorzugsweise für Klassenarbeiten Übungsstoff zu bieten, waren die Stücke im sprachlichen Ausdruck durchweg möglichst einfach gehalten, damit sie auf den verschiedenen oberen Stufen mit oder auch ohne vorhergegangene Besprechung ohne Schwierigkeit benutzt werden könnten. Da sich aber herausgestellt hat, dafs die Materialien

„mehr zu Übersetzungsübungen allgemeiner Art und erst in zweiter Linie zu Klassenarbeiten Verwendung gefunden“ haben, so ist in der vorliegenden zweiten Auflage darauf entsprechend Rücksicht genommen worden. „Zunächst hat der Stoff eine wesentliche Erweiterung erfahren. Wenn die Anzahl der Stücke trotzdem nur um sechs Nummern vermehrt erscheint, so erklärt sich das daraus, dafs oft mehrere Übungen zu einer einzigen zusammengefafst worden sind.“ Jetzt bietet das Buch in 66 Nummern eine reiche Auswahl von Übungen der verschiedensten Art in sorgfältig gewähltem Ausdruck, aber doch meist mit ziemlich genauer Anlehnung an die zu Grunde liegenden französischen Schriftsteller. Der Umfang der Stücke ist so bemessen, dafs jedes für eine oder auch zwei Arbeiten ausreichenden Stoff enthält, also etwa für eine häusliche und eine Klassenarbeit. Die ersten Nummern aus Rollin eignen sich für die Sekunda, namentlich wenn die Geschichte Alexanders gelesen ist oder wird, ebenso die Stücke aus Schiller, welche übrigens nicht gerade mit dem Worte Und in Nr. 8 zu beginnen brauchten. Die vierzehn Abschnitte der neu hinzugekommenen Nr. 36, welche den Inhalt der Confessions d'un ouvrier von Souvestre enthalten, dürften passender in die oberste Klasse gelegt werden, vorausgesetzt dafs das Original in der Klasse, etwa in O II, oder zu Hause von den Schülern gelesen ist. Den guten Gedanken, den Text frei zu lassen von störenden Zwischenbemerkungen, hat Verf. fast ganz durchgeführt in den Stücken aus Souvestre, in den meisten anderen nicht in demselben Mafse. Wenigstens ist aber überall vermieden worden der Hinweis auf die Anmerkungen durch eingefügte Ziffern, sodafs der Schüler nicht gedankenlos die angegebenen Vokabeln einsetzen kann, sondern genötigt ist, sich Text und Anmerkungen genauer anzusehen und mit überlegender Auswahl zu verfahren, sich überhaupt erst dann bei den Anmerkungen Rat zu holen, wenn seine eigene Kraft nicht ausreicht. Was diese Anmerkungen betrifft, so hat Verf. selbst vorausgesehen, dafs sie manchem als zu reichlich bemessen erscheinen werden, „nähere Beschäftigung mit der betreffenden Übung dürfte indessen zu anderer Ansicht führen“. Und doch zeigt gerade eine längere Benutzung des Buches in der Klasse, dafs der Wunsch, die Übersetzung dem Originale möglichst anzunähern, recht oft unnötige Anmerkungen veranlafst hat. So ist z. B. in dem Stücke aus Dumas père S. 39 der Hinweis auf die impossibilité des Originals entbehrlich. Auf derselben Seite 39 ist hinter dem Satze: Die ganze französische Artillerie liefs ... ihre Geschütze erdröhnen, der Zusatz (einfach: retentir) in dieser Kürze vom Schüler kaum richtig zu verstehen, besser stände (einfach: l'artillerie retentit) oder gar nichts. Übrigens sollte auf S. 39 unten anstatt der Worte: Das Fest des Propheten konnte nicht mit mehr Pracht gefeiert werden, der Text lauten: Das Fest des Propheten wurde

mit derselben Pracht gefeiert, entsprechend den Worten bei Thiers: La fête du prophète ne fut pas célébrée avec moins de pompe. — Auf die Synonymik ist mit Recht grofses Gewicht gelegt, aber die blofse Anführung der in Frage kommenden Synonyma genügt für den Schüler nicht, um so weniger als man kaum eine brauchbare Synonymik in der Hand der Schüler voraussetzen darf. Es würde die Brauchbarkeit des Buches wesentlich erhöhen, ohne seinen Umfang erheblich zu verstärken, wenn Verf. sich der Mühe unterzöge, auf wenigen Seiten eine kurze Synonymik hinten anzufügen, natürlich nur mit Rücksicht auf die in den Übungsstücken vorkommenden und zur Auswahl gestellten Wörter und Wendungen.

2) Karl Kühn, Französische Schulgrammatik. 2. Auflage. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1892. VIII u. 195 S. 1,30 M.

Verf. versucht „in möglichst einfacher und übersichtlicher Weise die französische Grammatik in ihren Grundzügen darzustellen“. In der vorliegenden zweiten Auflage erscheinen namentlich die Laut- und Formenlehre völlig umgearbeitet, die Lautlehre bedeutend vereinfacht, die Formenlehre jetzt auf die Schriftform gegründet, mit steter Berücksichtigung der Lautform. Die Beispiele sind zumeist des Verfassers Lesebuche für die Unterstufe entnommen. Beigegeben sind eine sehr kurz gehaltene Verslehre und ein Verzeichnis der wichtigsten Synonyma in 60 Nummern mit Belegen aus dem Wörterbuche der Akademie. Da Verf. das Buch nur für die mittleren und oberen Klassen der Realgymnasien und Oberrealschulen berechnet hat, so verzichtet er ganz auf die historische Grammatik, auf Heranziehung des Lateinischen und auf eine genauere Darstellung der Wortbildungslehre. Für das Gymnasium ist daher sein Buch nicht zu empfehlen, wenn auch Verf. freilich auf dem entgegengesetzten Standpunkte steht und meint, dafs nach der von ihm befolgten Weise die Formenlehre an allen höheren Schulen gelehrt werden könne. Bietet doch sogar nach seiner Ansicht für die Gymnasien und Realschulen schon seine kleine französische Schulgrammatik (Bielefeld 1890) hinreichenden grammatischen Stoff. — Ist in vingt-deux das t wirklich nicht hörbar?

3) Karl Kühn, Französisches Lesebuch für Anfänger. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1892. XVI u. 70 S. 0,80 M.

Vorliegendes Büchlein soll als Einleitung und Ergänzung zur 3. Auflage von des Verfassers Lesebuche für die Unterstufe dienen, kann indessen auch für sich allein dem Anfangsunterrichte zu Grunde gelegt werden. Es enthält neben einer grofsen Zahl von Jugendgedichten, für die zum Teil in der Einleitung Singweisen angegeben sind, Anschauungsstoffe mannigfacher Art, über die nächste Umgebung des Schülers, über Vorkommnisse des täglichen Lebens und des Schulunterrichts, in leichtem Satzbau, mit einfachem Wortapparat und mit zahlreich eingestreuten Fragen,

welche den Schüler zur Selbstthätigkeit anregen sollen. Gleichem Zwecke dient die Beschreibung der Hölzelschen Bilder von den Jahreszeiten (im Verlage von J. F. Schreiber in Efslingen) und der Wandtafel zur Veranschaulichung geographischer Grundbegriffe; vgl. die Anzeige des Lesebuches (Unterstufe) in dieser Zeitschrift 1890 S. 41. So bildet das Buch eine ganz brauchbare Unterlage für die ersten Sprech- und Schreibübungen, namentlich an den Schulen, wo das Französische als erste fremde Sprache gelehrt wird. Das angehängte Wörterverzeichnis bringt die Vokabeln für jedes einzelne der 66 Stücke, die Grundzahlen machen den Beschlufs.

4) Hugo Fischer, Übungsstücke zu Kühn, Kleine französische Schulgrammatik. Unterstufe. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing, 1892. IV u. 88 S. 0,80 M.

Die Übungsstücke enthalten in engem Anschlusse an die 3. Auflage von Kühns französischem Lesebuche zusammenhängenden Lesestoff zur Einübung der wichtigsten grammatischen Regeln in mustergültigem Deutsch; „von zusammenhangslosen Einzelsätzen ist gänzlich Abstand genommen“. Sie sind berechnet für die beiden ersten Unterrichtsjahre an Gymnasien und Realgymnasien, für die ersten drei Jahre an lateinlosen Schulen. Die 51 Stücke umfassen die erste Hälfte des Buches, die zweite nimmt ein alphabetisch geordnetes Wörterverzeichnis ein und ein „Anhang zu den Übungsstücken“, in welchem Verf. dem Lehrer ausführliche Vorschläge macht, wie die Stücke zur Einübung der Grammatik am besten zu verwerten sind. In einem 2. und 3. Hefte sollen im Anschlusse an Kühns Grammatik Übungsstücke für die Mittel- und Oberstufe noch im Laufe dieses Jahres erscheinen.

Berlin. P. Schwieger.

Fr. Vogel, Lehrbuch für den ersten Unterricht in der griechischen und römischen Geschichte. München und Bamberg, C. C. Buchners Verlag, 1892. V u. 108 S. 8. kart. 1,25 M.

Im Verlage von Buchner wird der Plan verfolgt, Lehrbücher der Geschichte für sämtliche Gymnasialklassen erscheinen zu lassen; das vorliegende ist für die dritte Klasse der bayerischen Gymnasien bestimmt, entspricht aber zugleich dem Pensum der Quarta nach den neuen preufsischen Lehrplänen. Nur in der Fortführung der römischen Kaiserzeit bis zum Ende des weströmischen Reiches geht es darüber hinaus. Diese Zeit ist jedoch so kurz behandelt, dafs sie kaum ernstlich in Betracht kommt, der Abschnitt kann auf sieben Seiten unmöglich einem Zeitraum vom J. 31 v. Chr. bis zum Ende des 5. Jahrhunderts n. Chr. gerecht werden; er ist nach dem Vorwort „aus äufseren Gründen“ hinzugefügt, wäre aber, um das gleich hier auszusprechen, wohl besser fortgeblieben.

Die Anforderungen, welche man an ein Buch wie das vorliegende stellt, wissenschaftliche Grundlage und Klarheit der Darstellung, sind erfüllt; der Verf. zeigt sich vertraut mit dem Standpunkt der Forschung und praktisch erfahren, durch eine begeisterte Hingebung an die Aufgabe wird die Darstellung wohlthuend gehoben.

Die griechische Geschichte auf 54 Seiten wird zunächst bis zum Tode Alexanders fortgeführt, eine kurze Übersicht, mehr nur Andeutung, bis 146 v. Chr. ist noch hinzugefügt. Jegliche Anknüpfung an die orientalische Geschichte ist vermieden, vielleicht ohne den Beifall manches Lehrers auf dieser Stufe; abgesehen davon ist das Wichtigere geschickt hervorgehoben, der vom Verfasser erwartete Vorwurf, dafs er zu viel biete, soll nicht erhoben werden. Gewifs wird bei einem ungünstigen Jahrgang der Klasse einiges übergangen werden, z. B. kann man aus den ersten 16 Seiten manches bis zum Schlufs des Semesters aufsparen oder zur häuslichen Lektüre empfehlen, überhaupt bindet sich ja kein Lehrer sklavisch an den Inhalt und Gang eines Lehrbuches; aber ein normaler Jahrgang vermag das Gebotene wohl zu bewältigen, die angefügte Übersicht, d. h. Zeittafel, ist sogar auf das äufserste beschränkt. Diese Daten mufs jeder Quartaner festhalten.

Die Darstellung geht, wie natürlich, in der griechischen Geschichte von Land und Volk, in der römischen von der Stadt aus, die Einteilung in kurze Abschnitte ist dem jugendlichen Standpunkt des Schülers durchaus angepafst, der erfahrungsmäfsig bei ausgedehnteren Kapiteln leicht ermüdet. Freilich geht dabei mitunter die Übersicht verloren, schon die Aufzählung der Überschriften solcher Abschnitte auf den ersten vier Seiten wird dies klar legen; sie lauten: 1) Land und Volk der Griechen, 2) Flüsse und Gebirge, 3) die einzelnen Landschaften, 4) die Hauptstädte, 5) die Inseln, 6) die Bewohner des Landes. Z. B. Nr. 3 und 4 konnten recht wohl zusammengelegt werden, um so mehr, als unter Nr. 4 mehr Landschaftliches als Städtisches behandelt wird.

Je mehr indes die griechische Geschichte fortschreitet und sich dem nationalen Höhepunkt nähert, desto anziehender wirkt die Darstellung, der Abschnitt „Salamis“ S. 30 mit dem Citat aus Äschylus wirkt ohne Frage anregend. Warum aber ist das Kapitel über die Kolonieen S. 23 nicht früher angesetzt? Es verletzt doch das chronologische Gefühl, wenn nach der Vertreibung des Hippias und der Verfassungsänderung durch Kleisthenes die Erzählung zurückgreift auf die graue Vorzeit der phönizischen See- und Raubfahrten; nachdem der Schüler den einigermafsen festen Standpunkt des 5. Jahrhunderts erreicht hat, sieht er sich plötzlich wieder vor das zwölfte zurückversetzt.

Die Geschichte der römischen Republik füllt 43 Seiten aus, in einer Beschränkung also, die nur durch geschickte Gruppierung Unvollständigkeit zu vermeiden vermag. Der längst aufgestellte

Satz, die Zeit vor Pyrrhus sei wegen der lückenhaften Überlieferung nur summarisch zu behandeln, ist gewandt durchgeführt, der Abschnitt „Die Unterwerfung Italiens" S. 62 ist in der Hinsicht lobend hervorzuheben, nur mufste der erste Samnitenkrieg wenigstens genannt werden, um so mehr, als sich in der Zeittafel das Datum findet: „343 Beginn der Samnitenkriege". In dem erzählenden Teil kann der Schüler kein Wort der Aufklärung über dieses Datum finden.

Der bei der Darstellung der griechischen Geschichte gerühmte Vorzug einer klaren Hervorhebung des Wichtigen findet sich auch in diesem Teile, gefällig z. B. hebt sich der Abschnitt „Innere Gegensätze" S. 81 heraus. Überhaupt ist neben der Behandlung der äufseren Geschichte die der inneren dem Raum entsprechend eingefügt. Ferner hat der Verf. in der That seine Zusage im Vorwort, „dazu beizutragen, dafs die alte Geschichte so aufgefafst werde, als ob sie wirklich geschehen wäre", gehalten; ob aber darin nicht noch etwas weiter gegangen werden mufste? Wenn aus diesem Grunde Fabelhaftes von Geschichtlichem getrennt werden sollte, so mufste auch die Schlacht im Walde Arsia, der Krieg mit Porsenna auf Veranlassung des vertriebenen Tarquinius S. 61 ausdrücklich als sagenhaft gekennzeichnet werden. Nicht anders steht es mit der Erzählung von Menenius Agrippa S. 64, eine hübsche Fabel, aber auch nichts weiter (vgl. Herzog, Gesch. u. System der röm. Staatsv. I 142).

Die römische Kaiserzeit wird, wie bemerkt, auf sieben Seiten behandelt, die Stoffbeschränkung hat denn auch zur Folge gehabt, dafs man nicht viel mehr als Namen und Zahlen vor die Augen bekommt, z. B. werden die Kaiser Tiberius bis Nero thatsächlich in dieser Weise abgefertigt. In solcher Kürze erscheint dieser Abschnitt wertlos, zumal eine Ungleichheit in der Behandlung merklich hervortritt; während z. B. die Züge des Germanicus, für unsere vaterländische Geschichte so wichtig, mit keiner Silbe Erwähnung finden, erfährt der Schüler S. 100: „Aurelian besiegte die ebenso gebildete wie tapfere Zenobia und verwandelte ihre Residenz Palmyra (Thadmor) in ein grofses Trümmerfeld".

Die Zahlenübersicht zeigt weise Beschränkung, trotzdem würde man gern die Zahlenansätze für die Zerstörung Trojas und die dorische Wanderung vermissen, eine Zeittafel der griechischen Geschichte sollte hinter das Datum 776 nicht mehr zurückgehen. Nicht zu billigen ist es, wenn sich Daten in der Tabelle finden, die in der Darstellung überhaupt nicht erwähnt sind, wie: „343 Beginn der Samnitenkriege", für jede Angabe in der Tabelle soll doch der Schüler den Nachweis im erzählenden Teil finden können. Endlich sollten Angaben wie: „490 Marathon", oder: „480 Thermopylae, Artemisium, Salamis" nicht mehr Platz finden in einem Lehrbuch für zwölfjährige Schüler, dem reichlich in Anspruch genommenen Gedächtnis soll man zu Hülfe kommen.

indem man ein klein wenig ausführlicher sagt: „490 Sieg der Athener bei Marathon“ etc. Vielfach zeigt auch hier der Verf. das richtige Gefühl, doch sind in bezeichnetem Sinn recht viele Datenangaben zu ändern.

Noch giebt die Prüfung auf die Korrektheit zu folgenden Bemerkungen Anlafs. S. 22, Pisistratus vererbte seine Herrschaft nicht auf seine Söhne, sondern auf seinen Sohn Hippias allein (vgl. Busolt, Griech. Gesch. I 564). — S. 28, Miltiades ist nicht im Gefängnis gestorben, das ist eine Übertreibung des Ephoros. — Ebend. Darius starb nicht 485, sondern 486 (vgl. Busolt, a. a. O. II 114). — S. 33, Aristides hat nicht allen gleiche Rechte gegeben, nicht auch dem Ärmsten alle Ehrenämter im Staate geöffnet; das Strategenamt blieb den Grundbesitzern, das Schatzmeisteramt den Fünfhundertscheffiern reserviert. — S. 34, der dritte messenische Krieg darf nicht mehr 464—456 angesetzt werden; wir wissen das Ende nicht mehr, Busolt a. a. O. II 475 setzt es ins J. 462 oder 461, jedenfalls ist das δεκάτῳ ἔτει des Thukydides nicht zu halten. In einem Schulbuch darf man sich nicht für eine Ansicht entscheiden, sei es Schäfer, Pierson, K. W. Krüger oder Unger, aber eine unsichere Zahl soll kein Quartaner lernen. Es genügt, wenn das Datum lautet: „464 Beginn des dritten messenischen Krieges“. — S. 43, ist doch Cheirisophos neben Xenophon zu nennen. — S. 44, mit „mächtigen Schlägen“ gegen den Satrapen Tissaphernes und dessen Nachfolger Tithraustes hat Agesilaos das persische Reich nicht erschüttert, der Ausdruck ist zu mildern. — S. 46 wird von dem „Betruge“ des Königs Philipp geredet, nach den Auseinandersetzungen Holms (Gesch. Griechenlands III 327, Anm. 3) wird man vorsichtig werden müssen mit solchem Vorwurf. — S. 48, Philipp ist doch nicht von den Thebanern, sondern von den Aleuaden nach Thessalien gerufen. — S. 58 fällt es auf, dafs Mars nur als schützender, die Herden und Felder segnender Gott bezeichnet wird, seine kriegerische Eigenschaft mufs doch erwähnt werden. — S. 61, der Name „Konsuln“ für die obersten Magistrate ist in Rom erst nach dem Decemvirat nachweisbar, das war, vielleicht durch eine nebensätzliche Bemerkung, anzudeuten. — Bei den Angaben aus der römischen Verfassungsgeschichte ist strenger zu unterscheiden zwischen den anfänglichen Institutionen und den später voll entwickelten, S. 66 scheint es, als wenn die Censoren von Anfang an das Recht der Ausstofsung aus dem Senat gehabt hätten, S. 63 als wenn sofort 35 tribus vorhanden gewesen. Im Anschlufs hieran sei bemerkt: S. 67 sollte der Ausgleich der Stände nicht auf das J. 300, sondern auf 287 mit dem Hortensischen Gesetz fixiert werden. — S. 86 ist der Charakter des Marius zu einseitig geschildert, der Schüler erfährt mit keinem Worte, wie sich der verdiente Mann am Abend seines Lebens mit Blut besudelt hat.

Schliefslich noch ein paar Worte über Ausdruck und äufsere Form.

Was es auf sich hat, aus den Handbüchern und Schriften unserer Gelehrten neben den Klassikern des Altertums seine Kenntnis holen und dennoch eine für einen Quartaner verständliche Sprache festhalten, bedarf nicht der Erwähnung. Und doch ist es so äufserst wichtig, dafs der Schüler sein Lehrbuch möglichst ohne Interpretation des Lehrers lesen und verstehen kann; wie manche Bücher erschweren die Geschichtsstunde durch Häufung von Ausdrücken, die eine Worterklärung erheischen, anstatt dem Lehrer Zeit zu ersparen! Je mehr man mit den Schülern auf dieser Stufe in dialogischer Form zu arbeiten sucht anstatt des bequemeren Vortrages, desto gröfsere Selbstdisziplin im Ausdruck erlegt man sich auf, man stöfst immer wieder auf völliges Mifsverständnis der technischen Ausdrücke, an die man durch sein Studium gewöhnt ist. Unser Lesebuch hat auch darin nicht zu oft gefehlt, doch können einige Wendungen vereinfacht werden.

Was zunächst die Schreibung der griechischen Namen anlangt, so ist zu billigen, dafs hierin nicht mit pedantischer Konsequenz verfahren ist. Dennoch bedarf es auch in diesem Punkte neuer Durchsicht; schreibt man z. B. Phidias, so darf nicht Kleisthenes gesagt werden. — S. 4 heifst es: „In vielen Künsten, besonders in der Poesie und Skulptur, sind die Griechen die unübertroffenen Lehrmeister der Menschheit geworden“, und weiter unten: „Die älteste Geschichte verbirgt sich im Dunkel der Sage und steht mit ihrer Religion und mit ihrer gesamten Weltanschauung im engsten Zusammenhang“. — Beide Stellen bleiben zunächst für den zwölfjährigen Schüler unverständlich, können aber recht wohl in leichter fafsliche Worte gekleidet werden. — S. 15: „Später in historischer Zeit war das Apollo-Orakel zu Delphi die Zuflucht aller“ ... Soll der Schüler den Begriff „historisch“ hier richtig fassen, so bedarf es einer Besprechung, vielleicht gar nicht einmal einer kurzen; es genügte zu sagen: später. — S. 22 kann das unglückliche Wort „Reformen“ wahrhaftig durch ein deutsches ersetzt werden. — S. 39 liest man: „Einer der Frevler, die in der Nacht, bevor die Flotte abfuhr, die Hermen zu Athen verstümmelten“. Gerade in der der Abfahrt der Flotte vorangehenden Nacht? — S. 46: „Auch seine Nachfolger suchten Beziehungen zu Griechenland zu gewinnen“. Warum nicht einfacher: suchten die Freundschaft der Griechen. — S. 56: Für wen ist der Schlufs der Anmerkung bestimmt? „Daher ist bei der Darstellung der römischen Geschichte noch gröfsere Beschränkung nötig und möglich als bei der griechischen“. Der Schüler braucht's nicht zu wissen, der Lehrer sieht es. — S. 59 schliefst die Anmerkung: „Doch ist

natürlich Rom,wie das Sprichwort sagt, nicht an einem Tage erbaut worden". Diese Phrase ist entweder akademisch, dann nicht an ihrem Platze, oder unzutreffend. — S. 75: Hannibal konnte die Römer nicht mehr zwingen, „aus der Defensive herauszutreten", eine Ausdrucksweise, die gewifs dem Standpunkt der Klasse wenig entspricht. — S. 77 wird Kynoskephalä mit „Hundshaupten" übersetzt, wenig ansprechend und kaum verständlich. — S. 83 ist von „hauptstädtischem Proletariat" die Rede, auch dieser Begriff kann leicht der Altersstufe entsprechender gegeben werden. — S. 88 ist das Wort „myriadenweise" besser zu vermeiden, um so mehr, da die Kenntnis des Griechischen noch fehlt. — S. 90 ist statt „das erste Triumvirat" zu setzen „das sogenannte erste Triumvirat", weil es ja kein offizielles Kollegium war; erst Oktavian, Antonius und Lepidus heifsen, und zwar im technischen Sinne, triumviri reipublicae constituendae.

Die Ausstattung des Buches, Format und Druck zeigen Sorgfalt. Durch die Fortsetzung der geplanten Herausgabe geschichtlicher Lehrbücher erwirbt sich die Verlagshandlung, vorausgesetzt, dafs von dem vorliegenden auf die nachfolgenden geschlossen werden darf, ein Verdienst um die Schule. Das Lehrbuch Fr. Vogels ist der Verbesserung, aber auch der Empfehlung wert.

Dessau. J. Plathner.

C Schmidt und A. Floss, Germanisches Sagen- und Märchenbuch. Für den Unterricht bearbeitet. Berlin, E. S. Mittler & Sohn, 1891. VII u. 163 S. 8. 1,40 M.

Der erste Abschnitt, der von Floss bearbeitet ist, behandelt S. 1—35 die Göttersagen. Sie werden zum gröfsten Teil nach Simrock erzählt. Für Freya mufste Verf. Freyja schreiben. Einherier bedeutet nicht „Schreckenskämpfer", sondern „ausgezeichnete Krieger". S. 26 bleibt uns Verf. den Beweis schuldig, dafs Hönir ein „Wassergott" gewesen sei. — Das „Julfest" (ebendaselbst) hat garnichts mit dem (Sonnen-) Rade zu thun. Denn altn. *jól*, urnord. *jul* hängt nicht mit ags. *hweól*, altn. *hvel* „das Rad" zusammen, sondern mit ags. *gehhol*, *geohhol*, das auf urg. **jehwela* zurückgeht und dasselbe wie lat. *ioculus* „Scherz, Spafs" ist. Das Julfest war ein fröhliches, lustiges Fest, bei dem namentlich vermummte Gestalten ihr Wesen trieben. Von einer Wiederkehr der Sonne merkten die Nordleute im Dezember gewifs noch nichts. — Das Surtur (S. 35) sich schliefslich selbst mit verbrennt, wird nirgends in den Originalquellen ausdrücklich erwähnt. — Von den Heldensagen, welche den dritten Abschnitt des Buches bilden, hat Floss die von Sigurd, Fridthjof, Wieland und Hildebrand bearbeitet. — Die Sage von „Sigurd und den Niflungen" wird besonders am Anfange recht lückenhaft gegeben. Wölsungs Vater Rerir und dessen Erzeuger Sigi, der ein Sohn Odins war, hätten genannt werden

müssen. Von Sigmund, Wölsungs Sohn, heifst es S. 60: „Als sich sein Leben zum Abend neigte, gedachte er noch einmal zu freien.“ Von seiner ersten Frau Borghild ist vorher nicht das Geringste gesagt worden. Ebensowenig wird Brunhilds Vater Budli erwähnt. S. 71 mufste Thora neben Alf genannt werden. Auch das mufste hier angeführt werden, dafs Gudrun nur durch einen Zaubertrank ihrer Mutter Grimhild dahin gebracht werden konnte, ihres Harms zu vergessen und Atli zu heiraten. Der Tod Sigurds ist nach der Wölsungasaga erzählt worden, mit deren Darstellung auch mehrere Eddalieder übereinstimmen (vgl. meine „Deutsche Götterlehre und ihre Verwertung in Kunst und Dichtung“ II 179). — Die Bezeichnung „Franken“ Seite 72 statt „Gückungen“ nimmt sich sonderbar aus. — Es hätte hier auch erzählt werden müssen, dafs Gunnar auf Atlis Frage, wo der Hort verborgen liege, gesagt hatte: „Zuvor mufs ich das Herz meines Bruders Högni blutig in meinen Händen haben“, und dafs deshalb diesem das Herz ausgeschnitten worden war. — Dafs Gudrun vor dem Hinschlachten ihrer Brüder ihre beiden jungen Söhne Erp und Eitil — allerdings vergebens — aufgefordert haben soll, bei ihrem Vater Atli für jene um Gnade zu flehen, steht nicht in den Originalquellen. — Die Fridthjofs- und Wielandsage werden in leicht fafslicher Form erzählt. Das Hildebrandslied S. 111 ff. hätte ich in der Übersetzung von Boetticher (Denkmäler I² S. 5 ff.) gewünscht.

Schmidt hat zunächst die Sagen von König Rother, König Ortnit, Wolfdietrich und König Laurin gegeben. Die mythischen Beziehungen, die darin vorkommen, erörtert er nicht weiter, er erzählt die Geschichten nach bekannten Mustern ebenso wie die kleineren Sagen von „den vier Haymonskindern“, von „der schönen Melusine“, „der Pfalzgräfin Genoveva“ und „dem Rattenfänger von Hameln“, welche den Schlufs des Buches machen. Die Tierfabel „Reinecke Fuchs“ und die Märchen „Die zwölf Brüder“, „Aschenputtel“, „Tischlein deck dich, Goldesel und Knüppel aus dem Sack“ erzählt er nach den Brüdern Grimm. Auch hier hätten die Beziehungen zur Göttersage angedeutet werden können (vgl. meine „Götterlehre“ II 53 ff.). Es folgen dann die Sagen von „Tannhäuser“, „Parsival“ und „Lohengrin“, die in möglichst kurzer und einfacher Form wiedergegeben werden.

Das Buch ist seiner ganzen Anlage nach für die verschiedensten Klassen berechnet. Die drei letztgenannten Sagen ebenso wie „Sigurd und die Niflungen“ könnten Schüler selbst oberer Klassen noch mit Nutzen lesen, die Sagen von Fridthjof, Wieland, Hildebrand und Hadubrand und die Göttersagen, ja auch die von König Rother etc. passen für die mittleren Klassen, die Märchen und die kleineren Sagen für jüngere Schüler.

Berlin. Paul Herrmanowski.

W. **Petzold, Leitfaden für den Unterricht in der astronomischen Geographie.** Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1891. IV u. 117 S. 8. 1,50 M.

Der vorliegende Leitfaden zerfällt in vier Abschnitte. Die drei ersten Abschnitte würden nach dem Vorschlag des Vf.s in drei oder, wenn man die in Abschnitt II und III gemachten Unterabteilungen berücksichtigen will, in fünf Jahren, etwa von Quinta bis Untersekunda, durchzunehmen sein, während der vierte Abschnitt noch eine Zugabe enthält, die der Lehrer, da sie nicht unbedingt in das Schulpensum gehört, darannehmen oder weglassen kann, je nachdem ihm die dazu nötige Zeit zur Verfügung steht oder nicht.

Der erste, nur drei Seiten einnehmende Abschnitt handelt von der Einteilung der Erdoberfläche, vom Gradnetz. Von den drei übrigen, ziemlich gleich starken Abschnitten führt der zweite die Überschrift: „Die scheinbaren Bewegungen der Himmelskörper“; auch die Dämmerung, die Jahreszeiten, die Finsternisse u. s. w. werden hier besprochen. Der dritte Abschnitt, betitelt „Die wirklichen Bewegungen der Himmelskörper“, giebt die Erklärung der im vorigen Abschnitt behandelten Erscheinungen auf Grund des Kopernikanischen Weltsystems. Dabei läfst es sich allerdings nicht vermeiden, dafs manches aus dem vorigen Abschnitt wiederholt wird, weil noch eine eingehendere Besprechung daran geknüpft werden soll. Über die physikalische Beschaffenheit der Himmelskörper wird hier ebenfalls das Hauptsächlichste mitgeteilt. Der als Anhang bezeichnete vierte Abschnitt endlich handelt von der Datumsgrenze, von den Beziehungen zwischen Polhöhe, Äquatorhöhe, geographischer Breite u. s. w., von der Zeitgleichung und von den Kartenprojektionen. Zum Schlufs folgen noch einige Tafeln, z. B. der Deklination der Sonne für die verschiedenen Tage des Jahres, des Auf- und Unterganges der Sonne, der Zeitgleichung u. s. w.

Der Vf. hat sich in der Auswahl des Stoffes, abgesehen von einigen Partieen des Anhanges, auf das beschränkt, was auf den meisten Gymnasien gelehrt wird und dort, wo es nicht bereits Lehrgegenstand ist, doch gelehrt werden sollte. Die Darstellung, der 53 Figuren beigegeben sind, zeichnet sich durch Einfachheit und Klarheit aus. Besonderen Wert verleihen dem Buch die zahlreichen den einzelnen Kapiteln angehängten Aufgaben, die sehr wohl geeignet sind, das Vorhergehende dem Schüler in Fleisch und Blut übergehen zu lassen und sein Denken anzuregen. Mehrere derselben sind, wie Vf. sagt, als Aufgaben bei den Reallehrerprüfungen dem Korrespondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs entnommen. Die Fremdwörter finden in Fufsnoten ihre Erklärung. In dem Kapitel, wo von der Dämmerung die Rede ist, dürften vielleicht auch über die Refraktion der Lichtstrahlen in der Atmosphäre einige Worte am Platze sein.

Alles in allem genügt der Leitfaden völlig den Ansprüchen, die man billigerweise an ihn stellen kann.

Jena. Otto Knopf.

R. Andree, Allgemeiner Handatlas. Dritte, völlig neubearbeitete, stark vermehrte Auflage, herausgegeben von der Geographischen Anstalt von Velhagen & Klasing in Leipzig. Erste Abteilung. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1892. 2 M.

Diese erste der in Aussicht genommenen 12 Abteilungen des weitverbreiteten Andreeschen Handatlas stellt der hiermit anhebenden Neubearbeitung desselben ein recht günstiges Prognostikon. Die äufsere Ausstattung ist wiederum eine ganz vorzügliche, und obschon dieser Atlas keine Originalleistung gleich dem Stielerschen Handatlas genannt werden kann, so hat er doch seine eigenen, durchaus nicht zu unterschätzenden Vorzüge.

Gegenüber der zweiten Auflage wird die vorliegende um 20 Karten bereichert werden, die Kartenzahl somit von 120 auf 140 steigen. Fast zur Hälfte sollen diese Karten völlig neu gestochen werden, insbesondere diejenigen, welche das deutsche Reich betreffen. Von ihnen liegen in der Aufangslieferung vor: das politische Übersichtsblatt von Deutschland und die Karte von Ost- und Westpreufsen im grofsen Mafsstabe von 1 : 1 Mill. (also 1 mm auf der Karte = 1 km in der Wirklichkeit). Dieser Mafsstab, der auch für alle ferner erscheinenden Karten der Einzelgebiete unseres Reiches eingehalten werden soll, ist bedeutend gröfser als der in allen anderen Handatlanten und gestattet deshalb auch eine weit vollständigere Aufnahme von Einzelangaben; eine zweckmäfsige Zuthat ist die Randbezeichnung des Plus oder Minus der Ortszeit von halbem zu halbem Längengrad gegenüber der „mitteleuropäischen Zeit" des Stargarder Meridians (15°).

In dem nämlichen Millionen-Mafsstab liegen vor die Karten von Süd-England und von Schottland; in kleinerem die sehr plastische Bodenkarte der Schweiz. Aufserdem bringt diese Lieferung noch Übersichtskarten von Österreich-Ungarn, den Vereinigten Staaten Amerikas und von Südafrika bis zu 3½° s. Br. Auf der letzterwähnten hätte aber nunmehr der gröfste der linken Nebenflüsse des Kongo nicht wieder als Sankullu, sondern als Kassaï bezeichnet sein sollen.

Halle a. S. A. Kirchhoff.

---

1) F. Rudio, Die Elemente der analytischen Geometrie des Raumes. Zum Gebrauche an höheren Lehranstalten, technischen Hochschulen, sowie zum Selbststudium dargestellt und mit zahlreichen Übungsbeispielen versehen. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. X u. 156 S. 8. Mit 12 Figuren im Text. 2,40 M.

Die Schrift schliefst sich den in dieser Zeitschr. 1889 S. 697 besprochenen „Elementen der analytischen Geometrie der Ebene,

herausgegeben von H. Ganter und F. Rudio" aufs engste an. Wie diese stellt sie sich die Aufgabe, „bei verhältnismäfsig enger Umgrenzung des Stoffes eine gewisse Vollständigkeit mit möglichster Gründlichkeit und streng wissenschaftlicher Darstellung zu verbinden". Demgemäfs beschäftigt sich der weitaus gröfste Teil des Buches mit der Ebene, der Geraden und der Kugel, während eine kurze Übersicht über einige weitere besonders wichtige Flächen und Kurven den Gegenstand des Schlufskapitels bildet. Bezeichnend für die Gründlichkeit der Darstellung ist, dafs auf die geometrische Deutung der Vorzeichen, mit denen die analytischen Ausdrücke behaftet sind, von Anfang an Gewicht gelegt wird. Ausgiebiger Gebrauch wird gemacht von der Abbildung von Richtungen durch Punkte der Einheitskugel, wodurch sich u. a. die Hauptsätze der sphärischen Trigonometrie von selbst erledigen. Die zahlreichen (mehr als 450), sorgfältig ausgewählten, Übungsaufgaben, welche den einzelnen Paragraphen folgen, sind dem Standpunkte der Lernenden ganz entsprechend; sie sollen teils zur Einübung und Befestigung dienen, teils zur weiteren Ausgestaltung des Gegebenen anregen.

Die Schrift kann als trefflich geeignet zur Einführung in die analytische Raumgeometrie empfohlen werden.

2) Franz Dicknether, Leitfaden der darstellenden Geometrie. München, J. Lindauer, 1890. 66 S. 8. Mit 108 Figuren im Text. 1,50 M.

An den bayerischen (sechsstufigen) Realschulen wird in der obersten Klasse in zwei Wochenstunden darstellende Geometrie gelehrt, und zwar in engem Anschlusse an das bereits vorangegangene stereometrische Pensum. Das vorliegende Schriftchen will als Unterlage für jenen Unterricht dienen und ist daher nach Begrenzung und Anordnung des Stoffes dem dafür vorgeschriebenen Lehrplan angepafst. Mehr als die Hälfte ist der Darstellung von Punkten, Geraden, Ebenen mit ihren mannigfachen Korrelationen gewidmet; dann folgt die Darstellung ebenflächiger Körper, der Schnitte von Prismen und Pyramiden mit Ebenen und Geraden. Jeder Aufgabengruppe gehen kurze, jedoch leicht verständliche theoretische Erörterungen voran; die zur Anwendung kommenden stereometrischen Sätze sind gesondert zusammengestellt. Den Hauptaufgaben mit ihren Lösungen folgen zahlreiche ungelöste Beispiele; manche unter diesen wurden bei den Entlassungsprüfungen bayerischer oder österreichischer Realschulen gestellt und sind als solche bezeichnet; z. B. „Gegeben ist 𝔈 (AB) und in derselben zwei Punkte a und b. Es soll über der Strecke ab in der gegebenen Ebene ein gleichseitiges Dreieck errichtet werden (B)" „In einer schiefen Ebene sind eine Gerade A und zwei Punkte a und b gegeben; man bestimme jenen Punkt c in der Geraden A, welcher von b und a gleichweit absteht (Ö)."

Ref., der selbst früher Unterricht in den Elementen der darstellenden Geometrie zu erteilen hatte, ist der Überzeugung, dafs

die Schrift mit ihrer prägnanten Bezeichnungsweise und ihrer musterhaften Anordnung bei der Einführung in jenen die Raumanschauung so mächtig fördernden Wissenszweig die besten Dienste leisten wird.

3) Heinrich Schotten, Inhalt und Methode des planimetrischen Unterrichts. Eine vergleichende Planimetrie. Leipzig, B. G. Teubner, 1890. IV u. 370 S. 8. 6 M.

Das Buch ist einer Erörterung derjenigen Grundbegriffe gewidmet, welche der Planimetrie vorangehen; es bildet also den Vorläufer oder vielmehr den ersten Teil dessen, was man, nach dem Titel zu schliefsen, von ihm erwarten möchte. In der That erklärt der Verf. auch im Vorworte, dafs in diesem ersten Bande die Diskussion der Grundbegriffe noch nicht zu Ende gebracht sei, und dafs der zweite Band sich voraussichtlich bis zur Behandlung des Dreiecks erstrecken werde. Eine Anschauung von der Stellungnahme des Verf.s gegenüber manchen Fragen der Methodik gewährt jedoch schon die umfangreiche Einleitung: Über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des planimetrischen Unterrichts.

Der Inhalt des Werkes gliedert sich in fünf Kapitel. Zuerst wird vom Raum als solchem, dann vom Wesen der Geometrie, im dritten Kapitel von den vier Arten der Raumgebilde, endlich in den letzten Abschnitten von der Ebene und von der geraden Linie gehandelt. Den breitesten Raum beanspruchen in jedem Kapitel ausführliche Citate, welche die Auffassungen der Geometer, wie sie sich in Lehrbüchern und Abhandlungen vorfinden, wortgetreu widerspiegeln. Diesen Belegstellen fügt dann der Verf. seine kritischen Bemerkungen bei, nachdem er am Eingange eines jeden Kapitels seinen eigenen wissenschaftlichen und pädagogischen Standpunkt gekennzeichnet und so eine Grundlage für ein nutzbringendes Studium des Folgenden geschaffen hat. Die Definition der Ebene vermittelst der Geraden wird verworfen; statt dessen werden Definitionen vorgeschlagen, die sich auf den Begriff der Dimension stützen. Übrigens will Verf. beide Gebilde als Begriffe a priori aufgefafst und im Unterricht demgemäfs dargestellt wissen.

Der Wert dieser Schrift beruht zum nicht geringen Teile auf der relativen Vollständigkeit des aufgespeicherten Materials — relativ, insofern als nur die deutsche Fachlitteratur in Betracht gezogen ist. „Hier aber“, so urteilt Siegmund Günther, „wird es nicht leicht ein geometrisches Lehrbuch, eine methodologische Studie von einiger Bedeutung geben, die dem Verfasser unbekannt geblieben wäre.“ — Mit Spannung darf man dem Erscheinen des zweiten Bandes entgegensehen; denn in diesem werden die vielumstrittenen Definitionen der Parallelen und des Winkels zur Diskussion gelangen.

Mülheim a. d. Ruhr. A. Emmerich.

O. Koepert, Natürliches Pflanzensystem. Altenburg, Stephan Geibel. 0,60 M.

„Das vorliegende Systemheft hat den Zweck, das Verständnis des natürlichen Pflanzensystems den Schülern zu erleichtern“. Mit diesen Worten beginnt eine Art Vorrede, die auf einem einliegenden losen Blatte dem Diarium beigegeben ist; denn um ein Diarium und weiter nichts handelt es sich bei dem Buche, welches wir hier vor uns haben. Eine Reihe von Überschriften, die jeder Schüler, welcher leidlich gut Rundschrift schreiben kann, sehr viel hübscher sich selbst macht, eine „Übersicht des natürlichen Systems der Pflanzen nach Pokornys Naturgeschichte“. Das ist denn aber auch alles, der Rest ist — weifses Papier.

Wir werden ja in einiger Zeit wohl noch mehr Versuche erleben, welche sich damit abmühen, die unmögliche Aufgabe zu lösen, „das natürliche System“ auf der Schule bei zwei wöchentlichen Lehrstunden lehren zu wollen. Dafs es sämtlich mehr oder minder gelungene Kompendienhefte für Studierende der Botanik in den ersten Semestern werden, dies vorherzusagen erfordert keine grofse Augurenweisheit, nur berührt es direkt komisch, an der Spitze dieser Litteratur und als erstes Produkt der den neuen Bestimmungen entspringenden Anregung ein leeres Heft erscheinen zu sehen.

Grofs-Lichterfelde. F. Kränzlin.

Friedrich Jodl, Moral, Religion und Schule. Zeitgemäfse Betrachtung zum preufsischen Schulgesetz. Stuttgart, J. G. Cotta, 1892. 36 S. 8. 0,80 M.

Nach einer Erörterung über die Wichtigkeit von Äufserungen, die in den gesetzgebenden Körperschaften gethan werden, spricht der Verf. sein Bedauern aus, dafs bei dem Kampfe gegen die Vorlage des neuesten preufsischen Schulgesetzes die Liberalen nicht den Kernpunkt der Frage berührt hätten. Er findet diesen nämlich in zwei Anschauungen, die von den Vertretern der Regierung entschieden verfochten seien: dafs es schlechterdings keine allgemein menschliche Moral ohne Religion, ja ohne Konfession gebe; und wenn es sie gäbe, dafs dieselbe nur Gegenstand eines philosophischen Kathedervortrages, aber nicht des Schulunterrichtes sein könnte. Was die Liberalen versäumt haben, will der Verf. nun in der vorliegenden Schrift nachholen. Seine Beweisführung erstreckt sich auf die beiden Fragen: Giebt es eine allgemeine menschliche Moral? und: Kann die Schule Moral ohne Religion lehren?

Seine Beantwortung der ersten Frage besteht darin, dafs er nachzuweisen sucht, dafs schon vor dem Entstehen des Christentums hochsittliche Anschauungen von den Weisen der verschiedensten Völker gelehrt worden seien, dafs also die christliche

Religion gar keine neue Ethik aufgebracht habe. Später in der Zeit der Aufklärung seien dann die edelsten Denker bemüht gewesen, ganz ohne Rücksicht auf die Religion, rein vernunftmäfsig die Forderungen der Ethik zu begründen. Dafs überhaupt „so ein Ding wie christliche Moral“ noch an den modernen Schulen als Fundament praktischer Lebenshaltung gelehrt werde, sei nur dadurch möglich, dafs die Moral des alten biblischen Christentums im Laufe der Jahrhunderte etwas wesentlich anderes geworden sei, als sie ursprünglich gewesen (S. 13). Und wenn behauptet werde, dafs die Moral nur durch den Zusammenhang mit der Religion wirksam begründet werden könne, so sei eine sittliche Haltung nicht viel wert, die aus Furcht vor Strafe und aus dem Streben nach Lohn hervorgehe und nicht aus dem Bewufstsein der inneren Trefflichkeit der sittlichen Ideale.

Die zweite Frage, ob die Schule Moral ohne Religion lehren könne, bejaht er mit einem Hinweise auf die in Frankreich seit einem vollen Dezennium angewendeten Katechismen der bürgerlichen Moral, die er als Meisterstücke der Pädagogik preist. Auch in England und Amerika suche man die Moral von der Religion unabhängig zu machen; es hätten sich dort „ethische Gesellschaften“ gebildet, die eine streng wissenschaftlich begründete und zugleich volkstümlich wirksame Ethik zu gewinnen suchten.

So sei auch die Hoffnung nicht verloren, dafs in Deutschland eine entsprechende Behandlung der Ethik Eingang finde, obgleich zuzugestehen sei, dafs die Eigentümlichkeit der deutschen Bildung und des deutschen Schrifttums der praktischen Durchführung eigenartige Schwierigkeiten entgegenstelle.

Die Schrift ist in ihrer Eigenschaft als Polemik gegen das inzwischen vorläufig beseitigte Schulgesetz politisch nicht mehr von Interesse; aber die ganze Anschauung, die sich darin offenbart, hat eine weitere Bedeutung, ihrethalben scheint ein Eingehen auf die Hauptpunkte wünschenswert.

Schon die kurze Inhaltsangabe zeigt, dafs der Verfasser bei Beantwortung seiner ersten Frage eine Art Taschenspielerkunststück ausführt. Er beweist gar nicht, dafs eine allgemein menschliche Moral ohne Religion besteht, sondern nur, dafs die christliche Religion keine neuen Grundlagen der Moral gebracht habe. Das hat aber noch nie einer behauptet, der ein wenig von der vorchristlichen Ethik weifs. Aber eine Neuerung hat das Christentum gebracht: es hat als Pflicht hingestellt und von allen verlangt, was früher nur sittlich sehr hoch stehende Männer übten, und was von ihren Anhängern als etwas Übermenschliches, von den Gegnern als eine Thorheit angesehen wurde. Noch Männer, die Sokrates zum Lehrer gehabt hatten, konnten die Rache als natürlich, ja als löblich hinstellen. Das Christentum hat wenigstens mit der Forderung der Feindesliebe schon so viel vermocht, dafs jetzt so leicht keiner mehr die Rache zu

preisen, sondern höchstens zu entschuldigen wagt. Doch der Verf. spricht als ob er von alledem nichts wüfste. Er hat eine Geschichte der Ethik geschrieben; trotzdem kennt er die wirkliche christliche Ethik gar nicht. Sonst könnte er nicht behaupten, dafs die christliche Moral nur das Verhältnis des Menschen zu seinem Gott, nicht aber seine Stellung zu den anderen Menschen ins Auge fasse. Denn die Grundforderung der christlichen Moral heifst: Du sollst Gott lieben von ganzem Herzen und deinen Nächsten wie dich selbst. Auf dem zweiten Teil dieser Forderung beruhen alle sozialen Tugenden. Auch zeigen die Ausführungen auf S. 13, dafs der Verf. zwischen der Ethik Christi und der der ersten christlichen Gemeinden gar nicht unterscheidet.

Was die Schwärmerei des Verfassers für rein vernunftmäfsige Begründung der Sittenlehre betrifft, so möchte Ref. nur darauf hinweisen, dafs überall da, wo die Forderungen der Moral in Widerstreit zu starken, im Gefühle wurzelnden Trieben geraten, erfahrungsmäfsig bei der grofsen Mehrzahl der Menschen die Vernunft völlig im Stich zu lassen pflegt. Dann vermögen nur sehr starke gefühlsmäfsige Regungen die Triebe zu zügeln, und für sehr viele sind nur die religiösen Gefühle stark genug zu solcher Gegenwirkung.

Dies führt auf die zweite Hauptfrage: ob Moral in den Schulen ohne Religion lehrbar sei. Es kann keinem Zweifel unterliegen, dafs sich Katechismen der Moral ohne direkte Beziehung auf Religion und Konfession zusammenstellen lassen; es ist auch zweifellos, dafs man im Anschlusse an solche Katechismen in den Schulen einen moralischen Unterricht erteilen kann; die Frage ist nur die, was solche Unterweisung für einen praktischen Erfolg haben wird. An einem befriedigenden Erfolge aber erlaubt sich Ref. entschieden zu zweifeln. Gerade für solche Fälle, wo die Forderungen der Moral auf widerstrebende Neigungen treffen und deshalb schwieriger auszuführen sind, wird es häufig gar nicht möglich sein, überzeugend vernunftmäfsig zu beweisen, dafs es auch für den einzelnen, an den die Forderung gestellt wird, vorteilhafter und besser sei, dem eigenen Wunsche, ja dem scheinbaren eigenen Vorteil zuwider den Forderungen der Moral nachzukommen. Man wird aufserdem immer nur typische Fälle in den Lehrbüchern behandeln können; alles andere mufs auf moralisches Gerede hinauslaufen. Dies alles kann man sehr wohl auswendig lernen lassen und mit den Schülern die schönsten Katechesen darüber anstellen; schwerlich aber wird dadurch ein so lebhaftes und kräftiges allgemeines Sittlichkeitsgefühl erzeugt werden können, dafs im Falle der Bethätigung, wo das blofse Reden nicht genügt, die Nächstenliebe über den Egoismus den Sieg davonträgt. Das aber ist doch gerade das Ziel jedes ethischen Schulunterrichts. Die französischen und englisch-amerikanischen Versuche beweisen noch gar nichts; denn einmal sind sie noch

viel zu jung, um aus ihren Früchten ihren Wert erkennen zu lassen; aufserdem findet religiöse Unterweisung privatim daneben statt, sodafs man nicht in der Lage ist, zu unterscheiden, auf Rechnung welcher Unterweisung die sich später ergebende öffentliche Moral zu setzen ist; endlich findet die neu begonnene Art der Unterweisung kein ganz unberührtes Feld, sondern es besteht schon ein Druck der öffentlichen moralischen Anschauungen, der aus der bisherigen Belehrungsart hervorgegangen ist. Erst nach mehreren Menschenaltern würde, selbst bei Ausschlufs jeder anderen moralischen Unterweisung, einigermafsen die Wirkung des vernunftmäfsigen Unterrichts in der Moral festzustellen sein.

Ich denke gezeigt zu haben, dafs der Verf. weder den ersten noch den zweiten Punkt seiner Behauptung bewiesen hat. Im übrigen beweist die Schrift, dafs der Herr Verf. trotz seines ausgedehnten Studiums der Ethik mit den wahren Grundlagen der christlichen Ethik unbekannt ist. Leider wird ihn sein wahrhaft fanatischer Hafs gegen das Christentum hindern, in das Wesen der christlichen Moral einzudringen; sonst würde er bald einsehen, dafs „so ein Ding wie christliche Moral“ noch lange nicht veraltet ist, und dafs nicht etwa diese Moral nur dadurch ihr Dasein fristet, dafs sie sich der Vernunftmoral anbequemt, sondern dafs im Gegenteil der Entwicklungsgang aller Ethik zu einer immer tieferen Erkenntnis und zu immer weiterer Verwirklichung der christlichen Ethik führen mufs. Der Weg ist noch weit, aber den Feinden der christlichen Auffassung der Moral wird auch in Zukunft nie das widerwillig anerkennende Eingeständnis erspart bleiben: Du hast gesiegt, Galiläer!

Cöthen. H. Kluge.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Zur Vereinfachung des grammatischen Unterrichts in der griechischen Sprache.

Zu dem unter gleichem Titel erschienenen Aufsatz von M. Hecht (in dieser Zeitschr. 1892 S. 201 ff.), den ich als eine wertvolle Anregung mit Dank begrüfst habe, möchte ich einen Nachtrag liefern, um die statistische Grundlage, auf die er sich stützt, so zuverlässig als möglich zu gestalten.

Von den Verben, die nach H.s Aufstellung dem Schüler in Xen. Anab., Xen. Hell. und Od. I—XII höchstens im Praes. oder Impf. aufstofsen, lassen sich auch in anderen Temporibus nachweisen: *πήγνυμι, ῥήγνυμι, καθεύδω, χαίρω, πέτομαι, ἡβάσκω, μεθύσκω* und *διδάσκω*.

Od. V 163 *πῆξαι*	Od. XI 208 *ἔπτατο*[1])
XI 77 „	XII 203 „
XI 129 *πήξας*	
	I 320 *διέπτατο*
XI 98 *ἐγκατέπηξα*	VIII 192 *ὑπέρπτατο*
XII 15 *πήξαμεν*	X 163 *ἀπὸ δ' ἔπτατο*
	XI 222 *ἀποπταμένη*
XII 409 *ἔρρηξε*	XI 222 *πεπότηται*
IX 481 *ἀπορρήξας*	
VIII 137 *συνέρρηκται*	I 41 *ἡβήσῃ*
Hell. V 1, 20 *καθευδήσοιεν*	Hell. III 2, 28 *ἐμεθύσθη*
	V 4, 5 *ἐμεθύσθησαν*
Od. X 419 *ἐχάρημεν*	
Anab. I 7, 4 *διδάξω*	Hell. IV 1, 33 *διδάξατε*
VII 7, 21 *διδάξων*	II 4, 13 *διδάξαι*
VII 7, 47 *διδάξειν*	VII 4, 8 „
Hell. V 2, 15 *διδαξούσας*	V 4, 31 *διδαχθείς*
Anab. III 4, 32 *ἐδίδαξεν*	V 4, 44 *ἐδιδάχθησαν*
Od. VIII 481 „	VI 3, 7 *διδακτέον εἶναι.*
VIII 488 „	

Von den in allen drei Schriften vermifsten Temporibus sind zu finden: *ἐθελήσω, ἠθέληκα, ἐπιμελήσομαι, τέτμημαι, βαλῶ, ἐλήλακα, ἀπηχθόμην* und *τρώσω*.

---

[1]) H. berechnet auch *ἔταμον*.

Anab. V 7, 30 ἐθελήσει
Hell. III 5, 3 ἐθελήσουσι
VII 5, 24 ἐθελήσοντας
Od. VIII 223 ἐθελήσω
VIII 316 ἐθελήσετον
Hell. VI 5, 21 ἠθελήκει

Hell. IV 8, 17 ἐπιμελησόμενον[1])

Anab. II 4, 13 κατετέτμηντο

I 10, 16 προεληλακέναι

V 8, 25 ἀπηχθόμην

Anab. III 5, 10 ἐπιβαλῶ
IV 6, 13 προςβαλεῖν[2])
VII 1, 12 ἐμβαλῶν

Hell. III 5, 3 ἐμβαλεῖν
III 5, 7 ἐμβαλοῖεν
VI 4, 3 ἐμβαλεῖν

Od. X 290 βαλέει
XI 608 βαλέοντι
XI 597 ὑπερβαλέειν[3])

Hell. II 4, 15 κατατρώσομεν.

Das in der Übersicht nicht erwähnte δεδέημαι steht Anab. VII 7, 14 δεδέηται.

Ferner werden mit Unrecht als gänzlich a) in der Anabasis fehlend aufgeführt: ἔρρωμαι, ὤφελον, ἐκάθισα, ἐτισάμην, ἀναλώσω, εἰδόμην.

II 6, 11 ἐρρωμένον
VI 3, 6 ἐρρωμένως
II 1, 4 ὤφελε
III 5, 17 ἐκάθισαν
III 2, 6 ἀποτίσαιντο
IV 7, 7 ἀναλώσουσι
VI 1, 8 προΐδηται.

b) als in den Hellenika fehlend: ἐπέτασα, πέπταμαι, ἐσκέδασα, ἀπολώλεκα, ἀπολοῦμαι, ἔωσα, ᾠήθην, ἐρήσομαι, δέδογμαι, ἐμαχεσάμην, ἔτεμον, ἔτισα, βέβλημαι, ἔλαχον, ἁμαρτήσομαι, ἥμαρτον, ἐλαβόμην, ἤρεσα, μνήσω, ἔμνησα, πέπωκα, ἔφαγον, ἐνήνεγμαι.

III 1, 19 ἀναπετάσαντες
IV 1, 15 ἀναπεπταμένοις
VI 4, 27 ἀναπεπταμένης
IV 1, 19 διεσκέδασε
I 5, 16 ἀπολωλεκέναι
II 1, 8 διέωσαν
VI 2, 23 οἰηθέντες
IV 5, 6 ἐρησόμενοι
VII 4, 6 ἐπερησομένους
V 3, 23 δεδόχθαι
VI 5, 34 ἀπεμαχέσαντο
II 3, 34 ὑποτέμοι
III 1, 7 τεμόμενος
VI 2, 36 ἀποτῖσαι
VII 4, 22 περιεβέβληντο
VII 2, 2 λαχόντες
I 7, 24 ἀπολοῦνται
II 2, 14 ἀπολεῖσθαι
VII 4, 37 „
II 4, 16 ἁμαρτήσεται
I 7, 18 ἁμαρτόντων
IV 1, 38 ἐλάβετο
II 1, 32 ἐπελάβετο
IV 2, 22 ἐπελάβοντο
2I 5, 5 „
I 1, 26 ἤρεσαν
II 3, 30 ἀναμνήσω
II 1, 14 ἀναμνήσας
II 4, 13 ἀναμνῆσαι
V 4, 40 ὑποπεπωκόσι
IV 5, 8 ἐμφαγοῦσι
IV 3, 20 προσενήνεκτο.

---

[1]) ἐπιμελητέον, bei H. ohne Zahlenangabe und Klammer, steht Hell. IV 8, 31 und VI 2,10.

[2]) So die Textausgaben von Hug und Weidner, die wohl am meisten in die Hände der Schüler kommen; Rehdantz und Vollbrecht προςβάλλειν.

[3]) Bei A. Gehring, Index Homericus als Aoristform aufgeführt. Da es aber von μέλλοι abhängig ist, scheint es mir unbedenklich als Fut. genommen werden zu können.

Dasselbe gilt c) für die 12 ersten Bücher der Odyssee von den Formen: ἔκαμον, ἥμαρτον, λήσω, εὑρόμην, μνήσω, εἴρημαι, σχήσω.

Od. XI 523 κάμ'	XI 126 λήσει
XII 232 ἔκαμον	XI 102 λήσειν
IX 126 κάμοιεν	IX 422 εἰροίμην
XI 476 καμόντων	XII 38 μνήσει
IX 130 ἐκάμοντο	XII 453 εἰρημένα
VI 116 ἅμαρτε	XI 70 σχήσεις.

Einmal mehr als angegeben sind in der Anabasis zu finden: ἀπώλεσα, βουλήσομαι, ἐπεμελήθην, δεήσει, ἔτεμον, ἑλῶ, ἔλαχον, τεύξομαι, πέπρακα, εὗρον, ἀποθανοῦμαι, ἐμνήσθην, ἔπιον, ἔφαγον, ἑώρακα, οἴσω, πέπτωκα, σχήσω, ἐρῶ,

zweimal mehr: ἔμιξα, ἠθέλησα, δέδογμαι, μαχοῦμαι, πείσομαι (von πάσχω)[1]), sechsmal mehr: ὤμοσα,

dagegen einmal weniger: γέγονα, ὑπέσχημαι, ἀνήλωσα, ἠνέχθην.

In den Hellenika findet sich einmal mehr: ἔμιξα, ἐώσθην, ἠχθέσθην, μαχοῦμαι, ἐδέησε, ἔκαμον, βέβληκα, ἐπελαθόμην, μέμνημαι, ἔπιον, ὤφθην, οἴσω, ἐρῶ,

zweimal mehr: ἔρρωμαι[2]), ἀπώλεσα, ἐμέλλησα, γενήσομαι, ἔλαθον, πείσομαι von πάσχω[3]),

dreimal mehr: ἐδεήθην, viermal mehr: ὤμοσα und ἔμαθον, fünfmal mehr: ἠθέλησα, sechsmal mehr: ἐβουλήθην und εὗρον,

einmal weniger: ὀμοῦμαι, ἐπεμελήθην, τετύχηκα, ἐμνήσθην, εἴρηκα, ἐρρήθην.

In Od. I—XII einmal mehr: ἐκρέμασα, ἐκερασάμην, ἐάγην, ὄδωδα, ἔγημα, τίσω[4]), κατέδαρθον, ἐπιλήσομαι, ἤρεσα, ἔφαγον,

zweimal mehr: ἐκέρασα, ἠμφίεσα, ἐμίγην, ὤφελον[5]), μελήσει, πέπυσμαι, ἐτισάμην,

dreimal mehr: ἐπέτασα, ἐσκέδασα, ὤμοσα, ἔτεμον, βέβλημαι, ἀφίξομαι, ἔλαθον, ὄψομαι,

viermal mehr: ἐμνήσθην oder ἐμνησάμην, fünfmal mehr: ἀπώλεσα, achtmal mehr: εὗρον und ἐρῶ, elfmal mehr: ἔπιον, 29 mal mehr: εἰδόμην[6]),

einmal weniger: οἴσω, zweimal weniger: ἐπελαθόμην, während ἔρρωμαι überhaupt fehlt (nach A. Gehrings vortrefflichem Index Homericus sind Formen von ῥώννυμι in den homerischen Gedichten überhaupt nicht anzutreffen).

Diese veränderten Zahlenergebnisse beeinflussen allerdings H.s Folgerungen nur unwesentlich. Wenn man sich auf seinen Standpunkt stellt, würde man etwa noch βούλομαι, ἐθέλω, διδάσκω und πίνω in die Reihe der in Obertertia zu lernenden Verba aufnehmen; ferner dürften wohl auch ἔτεμον 3, 2[7]), βαλῶ 3, 3, ἑλῶ 3, 0, ἑώρακα 4, 2, τεύξομαι 4, 2, οἴσω 3, 5,

[1]) Wenigstens ist nach meiner Auffassung auch I 3, 6 πείσομαι von πάσχω abzuleiten. Die anderen Stellen (I 3, 5; III 1, 17; III 1, 41; VII 2, 14; VII 3, 20; VII 4, 1; VII 4, 13) sind nicht zweifelhaft.

[2]) Abgesehen von den Steigerungsformen.

[3]) II 2, 3; IV 4, 5; VII 3, 6; VII 5, 22.

[4]) VIII 348 u. 356; XII 382.

[5]) I 217; II 184; IV 97; V 308; XI 548.

[6]) Die 2 bei H. ist augenscheinlich ein Druckfehler.

[7]) Die erste Ziffer bezeichnet die Häufigkeit des Vorkommens in der Anabasis, die zweite in den Hellenica.

ἠνέχθην 3, 2, δραμοῦμαι 3, 0, δεδράμηκα 2, 4 gleiche Behandlung verdienen wie ἀπολοῦμαι 2, 3, ἀπολώλεκα 3, 1, δόξω 3, 0, γέγονα 3, 3, δεήσομαι 3, 1, ἐδέησε 1, 2, ἀποθανοῦμαι 2, 2.

Ich kann mich indes vorläufig noch nicht zu der von H. vorgeschlagenen radikalen Beschneidung dieses Teils der Formenlehre entschliefsen, weil ich fürchte, dafs man für das, was man „an Zeit und Kraft für die Lektüre der Obertertia gewinnt", in den oberen Klassen wieder büfsen mufs und in der Unsicherheit und Unkenntnis der Elemente nicht selten einen Hemmschuh finden wird. So lange eine genaue Statistik über das Vorkommen der unregelmäfsigen Verba in der Schullektüre der oberen Klassen noch nicht vorliegt und den Nachweis erbringt, dafs die Vorarbeit in der Obertertia in so und so viel Fällen ganz nutzlos ist, bin ich zufrieden, wenn statt der von H. zur Ausmerzung verurteilten 50 Verba 22 ganz gestrichen werden. Ich folge dabei den Grammatiken von Kaegi (2. Aufl. 1889) und Koch (13. Aufl. 1889). In diesen sind schon getilgt: στορέννυμι[1]), καθεύδω, ἕψω, τύπτω[2]), ὄζω, ὀφείλω (aufser ὤφελον), ὀσφραίνομαι, βλαστάνω, καταδαρθάνω, μεθύσκω und ἀναβιώσκομαι, bei Koch auch noch ἡβάσκω und γηράσκω. Sodann würde ich streichen ἄγνυμι, οἴχομαι, δάκνω, ὀφλισκάνω, ἱλάσκομαι (fehlen bei Kaegi oder genauer sind von K. wie eine Anzahl der genannten Verba in den § 125 verwiesen, der die nicht zum Lernen bestimmten Seltenheiten verzeichnet; nur οἴχομαι findet sich noch in der Repetitionstabelle), dazu ζώννυμι, στρώννυμι, πέτομαι und αὐξάνω; ferner von einzelnen Formen: ἐρρώσθην, ὠμόθη und ὀμώμοται[1]), ἀχθέσομαι, τέτισμαι und ἐτίσθην, εἴληγμαι, ἐλήχθην, πέπομαι und ἐπόθην. Alle übrigen Verba würde ich je nach Bedürfnis der Lektüre, spätestens aber bei der systematischen Durchnahme der unregelmäfsigen Verba im letzten Quartal, nachdem die unentbehrlichen hinlänglich befestigt sind, lernen lassen. Die Grammatiken müfsten durch verschiedenen Druck die Scheidung der wichtigen Verba von den minder wichtigen erleichtern. Das Lernen des vollständigen a verbo, ein so wertvolles Hülfsmittel für die Gewinnung der notwendigen Sicherheit in der attischen Formenlehre, führt übrigens in sehr vielen Fällen durchaus nicht zu einer Mehrbelastung des Schülers. Neben μελήσει auch ἐμέλησε und μεμέληκε, neben ἀφικόμην ἀφίξομαι und ἀφῖγμαι, neben ἔτρωσα und τέτρωμαι τρώσω und ἐτρώθην zu lernen u. s. w. bietet nicht die geringste Schwierigkeit.

Nachdem durch die neuen Lehrpläne eine Beschränkung der Gymnasiallektüre (z. B. durch Ausscheiden von Lysias) eingetreten ist, darf man wohl erwarten, dafs Kaegi in einer neuen Auflage seiner Grammatik, auf seine sorgfältigen Vorarbeiten gestützt, in der Sichtung des Lernstoffs so weit gehen wird, als es sich nur irgend mit dem Lehrziele, Sicherung des Verständnisses der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Griechen, vereinbaren läfst. Durch ihn werden wir, wie ich hoffe, auch den zuverlässigsten Aufschlufs über alle anderen Unregelmäfsigkeiten erhalten, die H. nicht berücksichtigt hat, z. B. ἐβίων, ἐρρύην, ἔχεα etc.

---

[1]) Auch in Franke-Bamberg, 22. Auflage (1891), schon gestrichen.

[2]) Natürlich nur die von τύπτω abgeleiteten Formen, nicht die gewöhnlich dazu gestellten von παίω, πατάσσω, πλήσσω, die sich häufig genug finden, z. B. ἔπαισα in der Anabasis achtmal.

Pforta. P. Flemming.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1) Philodemi volumina rhetorica. Edidit S. Sudhaus. Leipzig, B. G. Teubner, 1892. LII u. 385 S. 4 M.

2) P. Gebhard Spiegel, Zur Charakteristik des Epigrammatikers M. Valerius Martialis. 2 Teile. Progr. Gymn. Hall 1891 u. 1892. zus. 78 S.

3) O. Crusius, Untersuchungen zu den Mimiamben des Herondas. Leipzig, B. G. Teubner, 1892. VII u. 203 S. 6 M.

4) Herondae mimiambi. Accedunt Phoenicis Coronistae Mattii mimiamborum fragmenta. Edidit Otto Crusius. Leipzig, B. G. Teubner, 1892. XVIII u. 89 S. 2,40 M.

5) P. Wesener, Paradigmen zur Einübung der griechischen Formenlehre im Anschlufs an das griechische Elementarbuch des Verfassers. Leipzig, B. G. Teubner, 1892. 76 S. gr. 8. 0,80 M.

6) G. Böhme, Aufgaben zum Übersetzen ins Griechische für die oberen Gymnasialklassen. Zehnte Auflage, besorgt von G. Stier. Leipzig, B. G. Teubner, 1892. XII u. 320 S. 2,70 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1888 S. 364 ff. Das Buch ist mannigfach verbessert.

7) E. Grosse, Zur Erklärung von Goethes Gedicht Das Göttliche (und Dauer im Wechsel). Progr. Königsberg i. P., Wilh.-Gymn. 1892. 18 S. 4.

8) W. Boguth, M. Valerius Laevinus. Ein Beitrag zur Geschichte des zweiten punischen Krieges 24 S. — H. Mužik, Bemerkungen zu Weidners Neposausgabe. 3 S. Progr. Staats-Gymn. Krems 1892.

9) Th. Bracht, Ernstes und Heiteres aus dem Kriegsjahr 1870/71. Erlebnisse eines Studenten und Einjährigen des Kgl. Sächs. 8. Inf.-Regt. No. 107, namentlich während der Belagerung von Paris. Im besonderen für die Jugend unserer höheren Lehranstalten erzählt. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses, 1892. IV. u. 239 S. 2,40 M. — Ein prächtiges Büchlein, für Schülerbibliotheken sehr zu empfehlen.

10) Schneiders Typen-Atlas. Naturwissenschaftlich-geographischer Hand-Atlas für Schule und Haus, herausgegeben von Oskar Schneider. Vierte, verbesserte Auflage. Dresden, C. C. Meinhold & Söhne, 1892. 16 Tafeln. 2,40 M. — Vgl. diese Zeitschrift 1882 S. 191 ff.

11) W. Mangold, Gelöste und ungelöste Fragen der Methodik auf dem Gebiete der neueren Fremdsprachen. Berlin, J. Springer, 1892. 21 S.

12) J. Bongaertz, Vorschule zur Geometrie nebst Flächen- und Körperberechnung für Präparenden, sowie zum Gebrauch in Volks-, Fortbildungs- und Mittelschulen. Mit 113 Abbildungen. Freiburg i. Br. Herdersche Verlagshandlung, 1892. VIII u. 96 S. 1,20 M, geb. 1,50 M.

13) B. Féaux, Rechenbuch und geometrische Anschauungslehre zunächst für die drei unteren Gymnasialklassen. 9. Auflage von Fr. Busch. Paderborn, F. Schöningh, 1892. IV u. 214 S. 1,20 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1888 S. 386 f.

14) A. Bähnisch, Ist eine Schulbibel notwendig und wie mufs sie beschaffen sein? Progr. Kgl. evang. Gymn. Glogau 1892. 32 S.

15) Spiegel, Die Vaganten und ihr „Orden“. Progr. Speyer 1892. 73 S.

16) Paul Märkel, Theorie der Schulandacht an höheren Lehranstalten. 1. Teil: Grundlegung. Progr. Dorotheenstädt. Realg. Berlin 1892. 40 S. 4.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Der neue Lehrplan des Lateinischen.

II.

Betrachten wir nunmehr den Kanon, welchen die neuen Lehrpläne für die Lektüre im Lateinischen aufstellen. Aufser den drei Dichtern Ovid, Vergil, Horaz werden nur historische Schriften empfohlen. Denn auch die Reden und Briefe Ciceros haben vorwiegend nur die Bedeutung von historischen Schriften. Durch eine Stelle in den Erläuterungen wird allerdings das Befremdende dieser Beschränkung gemildert. Es heifst dort (S. 73) so: „Die in den Lehraufgaben für das Lateinische und Griechische bezeichneten Schriftsteller und Schriften sind solche, welche in den betreffenden Schuljahren gelesen werden müssen. Indessen sind die Provinzial-Schulkollegien ermächtigt, auch andere Schriftsteller oder Schriften zuzulassen, vorausgesetzt, dafs dieselben nach Form und Inhalt zur Schullektüre auf dieser Stufe sich eignen und ein Einlesen in die verbindlichen Klassenschriftsteller durch diese erweiterte Lektüre nicht behindert wird“. Aber die Verpflichtung bleibt doch bestehen, neben Tacitus, als Hauptschriftsteller in beiden Primen, in Unterprima Ciceros Briefe, in Oberprima eine gröfsere Rede Ciceros zu lesen — daneben ist Livius als Privatlektüre angesetzt —, und alles übrige, vor allem also auch die rhetorischen und philosophischen Schriften Ciceros, soll sich mit der geringen Zeit begnügen, welche durch jene verbindliche historische Lektüre übrig gelassen wird. Zur Rechtfertigung dieses Kanons heifst es dann, ein bisher viel zu wenig gewürdigter und doch im Interesse der Konzentration des Unterrichts überaus wichtiger Gesichtspunkt sei die nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte. Dies gelte, wie für das Deutsche und alle Fremdsprachen, so insbesondere auch für das Lateinische. Dadurch werde es ermöglicht, ohne Überladung des Geschichtsunterrichts, für bedeutsame Abschnitte der Geschichte und hervorragende Persönlichkeiten einen durch individuelle Züge belebten Hintergrund zu gewinnen. Dies letztere kann sicherlich die historische Lektüre leisten. Damit möchte aber dem lateinischen Unterrichte, der doch so viel Zeit und so viel Anstrengung fordert, kein hinlänglich hohes Ziel ge-

steckt sein. Es scheint auch, trotz der nachdrücklichen Empfehlung, dafs damit etwas bezeichnet wird, was im Vergleich zu dem eigentlichen Hauptziele doch nur die Bedeutung des Accessorischen hat. Die Mühe würde in keinem Verhältnis zu dem Gewinne stehen, wenn es wirklich der Hauptertrag des langjährigen, angestrengten lateinischen Unterrichts sein sollte, für einige bedeutsame Abschnitte der Geschichte einen durch individuelle Züge belebten Hintergrund zu gewinnen. Für die Erkenntnis des grob Materiellen, womit es die eigentliche Geschichte zu thun hat, selbst wenn sie historische Persönlichkeiten sich zu beleben sucht, möchte die feine und vielseitige Arbeit des fremdsprachlichen Unterricots weder nötig noch in hervorragendem Grade förderlich sein. Eine durch die sprachlichen Schwierigkeiten nicht abgelenkte Behandlung, welche dem Lehrenden wie dem Lernenden gestattete, mit ungeteilter Kraft ein geschichtliches Ereignis oder die politischen Beweggründe eines Staatsmannes oder die Wechselfälle eines Krieges zu erfassen, würde doch stets in weit kürzerer Zeit jenes Ziel sicherer und leichter erreichen lassen. Alles im engeren Sinne Historische hat überdies eine Neigung, sehr in die Breite zu gehen. Damit der antike Historiker also als Historiker, d. h. durch seine Mitteilungen über Thatsachen und Ereignisse, dem Schüler einen bemerkenswerten Gewinn abwürfe, müfste man ihn schneller und in weiterem Umfange lesen, als auf der Schule möglich scheint. Dafs der fremdsprachliche Unterricht im letzten Grunde eine historische Bildung verschaffen soll, dieser Satz kann schwerlich angefochten werden; für die Verbreiterung und Vertiefung der Kenntnisse in der eigentlichen Geschichte, d. h. in der politischen Geschichte und in der Kriegsgeschichte, ist der eigentliche Geschichtsunterricht aber um so viel ergiebiger, dafs er mit einem Zehntel der Zeit für dieses Ziel mehr gewinnen lassen wird als selbst ein sprachlicher Unterricht, welcher „überall die sachlichen Gesichtspunkte in den Vordergrund treten läfst“. Dafs es sich bei der Beschäftigung mit einer fremden Sprache um etwas viel Feineres handelt als um das im engeren Sinne Historische, geht schon daraus hervor, dafs die Historiker stets für das Studium fremdländischer Geschichte mit einer mäfsigen Sprachkenntnis ausgekommen sind und, wo Übersetzungen vorhanden waren, sich das für ihre Zwecke Ausreichende auch aus zuverlässigen Übersetzungen verschaffen konnten. Man darf sich also durch das Vieldeutige, das im Begriffe des Historischen liegt, nicht täuschen lassen. An historischen Kenntnissen fehlt es demjenigen, welchem die Hauptereignisse der Geschichte unbekannt sind, mag er sie nun nie gelernt oder seinem Gedächtnisse wieder habe entschwinden lassen. Das mag bedauerlich sein. Um vieles bedauerlicher aber ist es, wenn es einem an historischer Bildung fehlt. Diese selbst aber hat zwei Hauptformen. Man darf sie zunächst dem nach-

rühmen, welcher Einsicht in den Zusammenhang der Hauptereignisse besitzt und in den politischen Zuständen der Gegenwart den Niederschlag der Vergangenheit zu erkennen vermag. Wie es Leute von reichen historischen Kenntnissen, aber dürftiger historischer Bildung giebt, so besitzen andere auf diesem Gebiete wohl Übersicht und Einsicht, d. h. historische Bildung, aber keine sicheren, noch sich auf das Einzelne erstreckende Kenntnisse. Zu den Objekten der eigentlichen Geschichte pflegt nun aber nur gerechnet zu werden, was eine gewisse äufsere Gröfse hat und weite Kreise in Mitleidenschaft zieht, vor allem also die politischen Zustände und Wandlungen und die Kriege. Auf diese würde sich zunächst also auch die historische Bildung beziehen. Sicherlich ist es ein höchst würdiges Objekt für das menschliche Nachdenken, die Wandlungen im Innern der Staaten infolge der sich befehdenden Interessen, sowie die Kämpfe der Völker untereinander nach ihren treibenden Kräften und Folgen kennen zu lernen. Sollte eine solche Einsicht aber, selbst wenn das Stoffliche noch so hell durchleuchtet wäre, wirklich als das zusammenfassende Ziel des höheren Unterrichts überhaupt gelten dürfen? Schwerlich! Dies ist vielmehr das Ziel des geschichtlichen Unterrichts, welcher seinerseits auch wieder nur einen Beitrag liefert zu dem erweiterten und von trübenden Dünsten befreiten Gesamtbilde, welches durch die ganze pädagogische Bildungsarbeit zustande gebracht werden soll. Freilich fafst man die historische Bildung auch in einem zweiten, höheren und weiteren Sinne, im Sinne einer Lebensauffassung, welche sich ihrer allmählichen Entstehung und ihrer bis in eine ferne Vergangenheit und bis in eine weite räumliche Ferne erstreckenden Wurzeln bewufst ist. Wer eine solche geklärte und erweiterte Einsicht in das spezifisch Menschliche als die Blüte des bildenden Unterrichts bezeichnet, zumal auf Lehranstalten, die sich mit Stolz humanistische nennen, der sagt in der That etwas, wenngleich der Ausdruck „historische Bildung“, weil oft gemifsbraucht, etwas Irreführendes hat. Namentlich der fremdsprachliche Unterricht würde, in diesem höheren Sinne historisch verfahrend, zu den grofsen äufseren Ereignissen der Geschichte das innerlich Bedeutsame aus der Geschichte der menschlichen Entwicklung zu fügen haben.

Je nachdem man von dem Gymnasialunterrichte eine historische Bildung in dem ersten oder zweiten Sinne verlangt, wird man bei der Methode des Unterrichts, vor allem aber bei der Auswahl der Schriftsteller sich von verschiedenen Rücksichten leiten lassen. Den Geschichtsunterricht durch die Prosalektüre zu unterstützen, bedeutsame Abschnitte der eigentlichen Geschichte aus den römischen Historikern kennen zu lehren, wie die neuen Lehrpläne wollen, und dabei die Schüler einigen hervorragenden politischen oder militärischen Persönlichkeiten näher treten zu lassen, würde im Sinne jener an erster Stelle genannten histo-

rischen Bildung sein. Der lateinische Unterricht, so gefafst, würde eine freundliche und belebende Zugabe zum Geschichtsunterrichte sein; doch müfste er, an diesem Mafsstabe gemessen, mit einem grofsem Aufwande an Zeit recht dürftige Früchte zu zeitigen scheinen. Man wird ja doch immer langsam lesen und die Einzelschwierigkeiten des Ausdrucks gründlich erklären müssen. Ja, es ist mit Recht als eine sehr wichtige Aufgabe des fremdsprachlichen Unterrichts bezeichnet worden, in unserer zum flüchtigen Hinnehmen verführenden Zeit langsam und abwägend lesen zu lehren. Aus der breiten Fläche der Staaten- und Kriegsgeschichte wird man demnach, auch wenn man die Prosalektüre, wie es nach den neuen Lehrplänen das Geratenste ist, ganz auf die Historiker beschränkt, in den lateinischen Stunden doch nur hier und dort ein Fleckchen bestreichen können. Die Geschichte erzählt von grofsen und weniger grofsen Ereignissen. Je mächtiger die äufseren Wirkungen eines politischen Vorganges, je gröfser die Proportionen kriegsgeschichtlicher Ereignisse waren, um so gröfseren Anspruch haben sie natürlich von den zukünftigen Geschlechtern gewufst und von Schülern einst in den Geschichtsstunden gelernt zu werden. Damit aber die Darstellung von Epochen aus der Geschichte eines fremden Volkes für den Unterricht in der Sprache dieses Volkes eine wirklich passende Unterlage abgebe, ist ein Doppeltes nötig.

Erstens mufs das historische Werk, welches den ferne Stehenden mit jenem kollektiven Wesen, Volk genannt, bekannt machen soll, zugleich hervorragende litterarische Eigenschaften besitzen, nicht etwa vornehmlich um den Lernenden in seiner ästhetischen Bildung zu fördern, sondern weil das Materielle dieser Vorgänge erst durch eine solche Form der Mitteilung jene tiefere Wirkung erzielen kann, welche man von dem fremdsprachlichen Unterrichte im Gegensatz zu dem sich mehr am Äufseren und äufserlich Grofsen haltenden Geschichtsunterrichte zu erwarten berechtigt ist. Freilich ist es zugleich wünschenswert, dafs diese litterarischen Eigenschaften genau der Tendenz dieser Sprache entsprechen, welche sich jenes Volk, dabei allerdings von ungewöhnlich befähigten Individuen unterstützt und geleitet, aus dem Drange seiner Natur heraus geschaffen hat. Nicht geeignet für die Zwecke des fremdsprachlichen Unterrichts sind demnach die formlosen Historiker, welche auf dem köstlichen Instrument der Sprache nicht zu spielen verstehen. Aber auch jene anderen sind nur mit Vorsicht zuzulassen, deren Stil, wenn auch interessant und geistreich, so doch zu kapriciös und individuell ist, um noch rein und klar die Art eines Volkes wiederspiegeln zu können.

Zweitens müssen die dargestellten Ereignisse eine resümierende und repräsentierende Kraft haben. Es wäre doch ein Unterricht ohne rechtes Ziel und ohne rechte Methode, wenn man aus dem vielen von der Geschichte Gebotenen für den fremd-

sprachlichen Unterricht etwas wählen wollte, woraus sich die Idee jenes Volkes überhaupt nicht herausarbeiten liefse. Die historische Erkenntnis, die man von diesem Unterrichte erwartet, darf auch nicht blofs darin bestehen, dafs einige Ereignisse von bedeutender politischer Tragweite, oder bei welcher ungewöhnlich grofse militärische Kräfte im Spiel gewesen sind, durch einige ausgewählte Abschnitte aus quellenmäfsigen Darstellungen dem Geiste der Lernenden näher gebracht werden. Man müfste vielmehr solche vom Lichte eines bedeutenden Historikers beleuchtete Abschnitte zu finden wissen, in welchen sich das eigentümliche Wollen eines Volkes nach aufsen projiziert darstellt. Dergleichen historische Ereignisse sind aber überaus selten. Man giebt sich in unserem Jahrhundert, welches nicht blofs die exakten Wissenschaften, sondern auch die strenge Geschichtsforschung geboren hat, in diesem Punkte offenbar Illusionen hin. Man erwartet von der Geschichte nicht blofs die Belehrung und Wirkung, die sie gewähren kann, sondern möchte sie als Göttin auf den Thron heben und ihr auch solche Wissens- und Schaffensgebiete unterthan machen, deren Wirkungen edlere und tiefergehende sind. Es ist ein Irrtum, zu glauben, dafs sich in dem grofsen historischen Ereignisse das menschliche Wollen erst zur vollsten Blüte entfaltet zeige, und dafs daneben die Handlungen eines einzelnen nur die Äufserungen von unvollkommenen Willensakten seien. Im Gegenteil, solche historischen Momente, in denen, wie bei uns vor allem in den Befreiungskriegen, wirklich die Volksseele sich mit weithin vernehmbarer Stimme äufsert, sind nicht die Regel, sondern die Ausnahmen. Lessing und so viel andere Männer ersten Ranges sind deshalb weit davon entfernt gewesen, die Geschichte an erster Stelle für die Bildung und Erziehung des Menschengeschlechts fruchtbar machen zu wollen. Lauten doch ihre Urteile dahin, dafs diese von dem Innern des Menschen nur wenig erkennen lehrt und demnach keinen Anspruch erheben kann, als magistra vitae *κατ' ἐξοχήν* zu gelten. Nur also solche Abschnitte in dem Werke eines Historikers, aus welchen das Menschliche überhaupt und daneben das Besondere nnd Nüancierende dieser Volksseele mit glücklicher Deutlichkeit zu dem Leser spricht, werden für die Bedürfnisse des fremdsprachlichen Unterrichts als brauchbar gelten dürfen. Ein Ereignis kann von bedeutender politischer oder militärischer Tragweite sein und deshalb ein Anrecht darauf haben, im Bewufstsein der Gebildeten, denen das Vergangene nicht vorüber sein soll, fortzuleben. Gleichwohl kann es pädagogisch fast unfruchtbar sein. Die menschliche Eigentümlichkeit tief und klar erfassen zu lehren und daraus kräftige Antriebe für das Wollen zu gewinnen, ist das letzte Ziel des Unterrichts, welchem wie einem alles vereinigenden Hauptstrome die einzelnen Fächer ihre Zuflüsse zuführen sollen. Dafs dazu auch die eigentliche Geschichte einen dankenswerten Beitrag liefert, wird kein Verstän-

diger leugnen wollen. Aber um vieles reicher und klarer ist der Zuflufs, den der sprachliche Unterricht entsendet. Auch dieser allerdings soll eine historische Bildung gewähren, aber in einem anderen und edleren Sinne als jene Stunden, welche für die eigentliche Geschichte angesetzt sind. Von dem Geschichtsunterrichte sagt der Platoniker A. Fouillée (L'enseignement au point de vue national 1891, S. 285): „Mal entendu, l'enseignement historique se perd dans le détail de menus faits qui n'offrent plus aucun sens. — Ainsi entendu, l'enseignement de l'histoire est la dernière des gymnastiques intellectuelles. Mieux compris et rattaché à des idées générales, l'enseignement historique devient une partie essentielle de l'éducation. L'être qui n'a aucune notion de l'histoire est neuf dans le monde comme un enfant (dasselbe sagt Cicero mit denselben Worten), et même comme un orphelin qui n'aurait jamais connu ses parents. Il lui manque le sentiment de la solidarité humaine et de la solidarité nationale. Il lui manque aussi le sens du temps, ce facteur essentiel de tout ce qui est durable; il sera la dupe de toutes les utopies improvisées, abstraites, construites en dehors de la durée et de l'histoire." Der Geschichtsunterricht leistet doch viel für seinen Teil, wenn er die Vorstellung des Zusammenhanges, des Fortschritts erweckt. Den fremdsprachlichen Unterricht kann man dazu in Beziehung setzen; aber seine Aufgabe ist, nicht der politischen und militärischen Geschichte Vasallendienste zu leisten, sondern das Menschliche und Sittliche, wovon jene nur die grofsen, groben Umrisse zu bieten vermag, feiner auszuarbeiten und zu jener elementaren Belehrung einen intimen, an den Lebensnerv heranführenden Verkehr mit dem Geiste einer fernen, durch ihre Unterschiede lehrreichen Zeit zu fügen. Um also vor Irrtümern bewahrt zu bleiben, welche dem fremdsprachlichen Unterrichte seine unvergleichliche, durch nichts anderes zu ersetzende Wirkung erschweren, mufs man vor allem, wie es auch die bisherige Auffassung war, den fremdsprachlichen und vor allem den altsprachlichen Unterricht als einen Lehrgegenstand ersten Ranges ansehen, welcher sehr starke und pädagogisch höchst wichtige Wirkungen sogar vor einer geschickten Behandlung der Muttersprache voraus hat, und mit welchem sich die Geschichte, eine so ehrenvolle Aufgabe sie auch im Unterrichte zu erfüllen hat, doch nicht an Eindringlichkeit und Vielseitigkeit der Wirkungen messen kann. Diese Einsicht wird nicht minder für die Methode des Unterrichts wie für die Auswahl der Lektüre von entscheidender Bedeutung sein. Erblickt man in der Sprache selbst, ganz unabhängig von dem im einzelnen Falle dargestellten Inhalt, etwas für das geheimste Wesen einer an interessanten Unterschieden reichen Zeit hervorragend Charakteristisches, so wird man mehr geneigt sein, den sprachlichen Übungen einen gröfseren Raum zu gewähren, als wenn man sie, wie Herbart, nur als ein Mittel betrachtet, das man leider mit einem grofsen

Aufwande von Zeit und Kraft erwerben mufs, um sich dem in jener fremden Sprache Dargestellten nahen zu können, oder vielleicht gar nur, wie dies hinsichtlich des Lateinischen jetzt mancher Orten die Meinung zu sein scheint, um einige Kriege der römischen Geschichte, einige Militärrevolten beim Regierungsantritt des Tiberius, einiges seinem wesentlichen Inhalte nach dem Schüler seit den untersten Klassen öfters Gesagte über die alten Germanen, einige Punkte aus den politischen Parteikämpfen beim Ausgange der Republik aus den Darstellungen römischer Schriftsteller selbst etwas genauer kennen zu lernen.

Gelesen sind die römischen Historiker auch früher am Gymnasium worden; aber von der zweiten Stelle, die sie bisher innegehabt haben, sind sie durch die neuen Lehrpläne an die erste gerückt worden. Ja, das Übergewicht, welches ihnen in der Prosalektüre gegeben wird, ist ein so grofses, wenn man nämlich Ciceros Reden und Briefe ebenfalls als wesentlich historische Denkmäler betrachtet, dafs neben ihnen überhaupt nichts einer anderen Gattung der Prosa Angehöriges als verbindlich erklärt oder auch nur einer namentlichen Empfehlung für würdig erachtet wird. Sollten sie wirklich für sich allein den ganzen Gewinn verschaffen können, den man, der Form wie dem Inhalte nach, von der Beschäftigung mit der römischen Litteratur für die reifere Jugend erwarten darf? Die Ärzte empfehlen dem normalen Menschen eine gemischte Kost, obgleich sie gestehen, dafs es einige edle Nahrungsmittel giebt, welche in passendem Verhältnis alles für das Gedeihen des Körpers Notwendige enthalten. Ist der Schlufs von den körperlichen Bedürfnissen auf die geistigen gestattet, so würde es selbst für den Fall, dafs die Historiker allein allen Bildungsbedürfnissen der heranwachsenden Generation genügen könnten, nicht unbedenklich sein, alle anders geartete Kost zu verschmähen: Die römischen Dichter zwar werden zugelassen. Auch kann man zur Erklärung vielleicht anführen, dafs aus der römischen Prosalitteratur nach der Auffassung der Lehrpläne eben nichts anderes als diese Historiker für die Jugend zuträglich ist, dafs man aber gehofft hat, diese Einseitigkeit durch die deutsche und durch die griechische Lektüre ausgleichen zu können.

Es lassen sich gleichwohl gewichtige Gründe, glaube ich, gegen diese Neuordnung der lateinischen Schullektüre geltend machen. Ich schweige von Cäsar, der ja seit lange in Tertia fast überall ausschliefslich gelesen wird. Geeignet scheint er mir trotz seiner einfachen und durchsichtigen Schreibweise für dieses Alter nicht. Ich will indessen, um nicht zu sehr in die Breite gehen zu müssen, mich bei meiner Erörterung auf die anderen als verbindlich erklärten lateinischen Prosaschriften beschränken, welche früher neben dem oben und in der Mitte dominierenden Cicero nur als Zugabe geboten wurden.

„Das Zurücktreten Ciceros aus seiner hervorragenden Stellung

in der Schullektüre", heifst es in den neuen Lehrplänen, „ist bedingt durch die Änderung des Lehrziels. Die zu lesenden Reden und Briefe sind in erster Linie aus sachlichen Gesichtspunkten zu behandeln". Das Ziel, welches diese Lehrpläne dem lateinischen Unterrichte weisen, ist allerdings ein doppeltes: „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Römer und sprachlich-logische Schulung". Dem zweiten Ziele jedoch wird offenbar nicht dieselbe selbständige Bedeutung zuerkannt wie dem ersten. Die Grammatik und die schriftlichen Übungen sollen ja in den Dienst der Lektüre treten, und alle Versuche von Seiten der Lehrenden, in dieser Hinsicht über das durch die Lektüre gebotene Mafs hinauszugehen, sollen durch die vorgesetzten Behörden mit Entschiedenheit zurückgedrängt werden. Wenn man nun jene lakonische Äufserung über Cicero genauer prüft, so ergiebt sie, wie mir scheint, folgenden Sinn. Da es in Zukunft für das Lateinische nicht mehr Ziel ist, stilistische Gewandtheit und einen Schatz eleganter Latinität erwerben zu lassen, kommen von Ciceros Schriften ernstlich nur die Reden und die Briefe in Betracht, als die einzigen, welche neben ihren formellen Vorzügen auch einen bemerkenswerten Gehalt haben, und auch diese sind vornehmlich aus sachlichen Gesichtspunkten zu behandeln. An die Stelle der früher gelesenen philosophischen und rhetorischen Schriften Ciceros, von welchen nach den neuen Lehrplänen ganz abgesehen werden darf, sollen dann in erheblich stärkerem Mafse als früher Sallust, Livius und Tacitus treten.

Ich glaube, dafs es die Rücksicht auf die Form wie auf den Inhalt widerrät, die führende Stellung im lateinischen Unterrichte von Cicero auf jene drei Historiker zu übertragen. Dafs unsere Schulgrammatiken in allen ihren Teilen auf die Sprache Ciceros hinsteuern, würde allerdings kein gewichtiger Einwand sein. Man würde eben in Zukunft nach einem anderen Prinzipe den grammatischen Kanon feststellen müssen. Wer kann aber leugnen, dafs in Ciceros Prosa sich uns die reife und harmonische Form dieser Sprache darbietet? Er ist der gröfste dieser Sprache gemäfse Schriftsteller. Seine Anlage deckt sich in allen ihren Teilen mit den Neigungen der lateinischen Sprache. Aufserdem wurde er gerade in dem Augenblicke geboren, als alle Triebe dieser Sprache zum Hervorbrechen bereit waren und des Bearbeiters harrten. Dabei kann man nicht sagen, dafs er fehlerhaften Tendenzen des Lateinischen geschmeichelt habe. Nicht blofs den Hauptertrag des griechischen Geisteslebens, auch die Vorzüge der gebildeten griechischen Form hat er auf italischen Boden verpflanzt, ohne der Natur seines Volkes und seiner eigenen Natur dabei untreu zu werden. Pondere valebant Romani. Aber nicht auf eine unsinnige Spitze hat er diese dem Römischen eingeborene Stärke getrieben, sondern sie in geschmackvoller Weise nach dem Vorbilde der Griechen veredelt. Eigenartiger allerdings würde die

Blüte des Lateinischen geworden sein, wenn damals ein hervorragender Schriftsteller die Tendenz dieser Sprache ungehindert hätte walten lassen, ohne seinen Blick auf Griechenland zu richten. Würde sie sich aber auch prächtiger entfaltet haben? Würde eine solche Sprache sich, wie das durch Cicero gestempelte Latein, den Ruf der normalsten und bildungskräftigsten Sprache erworben haben? Es wäre vielmehr eine stark nach Barbarentum klingende Sprache geblieben, deren Joch die reifenden Völker frühzeitig würden abgeschüttelt haben. Hat Cicero demnach aus dem Latein auch nicht das Eigenartigste gemacht, was sich daraus hätte machen lassen, so darf man doch behaupten, dafs seine starke römische Empfindung im Bunde mit dem feinsten Formsinn dieser Sprache die reichste und schönste Entfaltung verschafft hat, ohne sie aus ihren Wurzeln zu reifsen. Dem rastlosen Eifer, mit welchem Cicero als Jüngling, als er längst anderen auf dem Gipfel der Kunst angelangt zu sein schien, fortfuhr zu lernen und dem ihm vorschwebenden Ideale gemäfs seine Rede zu gestalten, ist es zuzuschreiben, dafs das Latein als die Königin der Sprachen, als die eigentliche Normalsprache verherrlicht werden konnte.

Dazu kommt die Objektivität seiner Darstellung. Aus seinen Schriften redet der Genius der Sprache selbst zu uns, nicht die Eigenart eines einzelnen Schriftstellers. Wortreich mag man ihn nennen, vor allem in den Reden, wo der behandelte Gegenstand nicht immer einer so prächtigen Ausführung würdig ist. Welche Geschlossenheit aber, welche plastische Gestaltung in seiner Darstellung! Von unberechtigten Eigentümlichkeiten fast nirgends die leiseste Spur. Überall Klang und Fülle und doch, von ganz verschwindenden Ausnahmen abgesehen, stets eine Entfaltung des Gedankens, gegen welche auch die strengste Logik nichts einzuwendet findet.

Vor allem aber mufs Cicero in der Schule hochgehalten werden, weil er ein naiver und echt antiker Schriftsteller ist. Die höchste Kunst, Bildung und Gestaltungsfreudigkeit ist bei ihm im Bunde mit der Natur und Einfachheit. Das macht ihn zu einem der Jugend verwandten Schriftsteller und giebt ihm zugleich eine bedeutende in die Höhe ziehende Kraft. Er liebt es, seine Gedanken mit den Mitteln der rhetorischen Technik zu erweitern und zu gestalten; aber wieder nur in den Reden, wo er so oft innerlich Armes eindringlich behandelt, macht sich dieses Bestreben, dem Kleinen Gröfse und dem Unbedeutenen Glanz zu verleihen, in unangenehmer Weise fühlbar. In den rhetorischen und philosophischen Schriften aber, wo er stets Ernstes und Gehaltreiches vorzubringen hat, ist es selbst dem durch Übelwollen geschärften Blicke nur ganz selten gelungen, in formeller Hinsicht Anfechtbares zu entdecken. Durch die fleifsigsten Übungen hatte seine phänomenale Begabung eben eine solche Leichtigkeit und Unfehlbarkeit gewonnen, dafs in seiner Schreibweise die Kunst zur

Natur zurückgekehrt, die Form zugleich mit dem Gedanken geboren zu sein schien. Übrigens ist, was den an den modernen Stil Gewöhnten bei ihm fremdartig berührt und dann wohl wegen des vollen Klanges Rhetorik genannt wird, meist vielmehr die gewissenhafte und ruhig entfaltende Redeweise der Alten. Was dem hastigen modernen Menschen wie Wortschwall und Unnatur vorkommt, ist also nur eine dem Gedanken genau entsprechende und allen seinen wesentlichen Bestandteilen Rechnung tragende Schreibweise. Das gerade ist es aber, was unserer Jugend not thut. In dieser Weise gezwungen zu denken, gewinnt sie Schutz gegen die Überhastung, zu welcher alles heute lockt, und gegen das Vornehme und Altkluge und Zwitterhafte der modernen Denk- und Sprechweise. Affektiert künstlich oft und zu nichtigem Wortschwall geneigt sind Ciceros Reden; in seinen rhetorischen und philosophischen Schriften jedoch, welche den wesentlichen Gehalt der antiken Bildung sammeln, redet er eine Sprache, welche durch einen gleich grofsen Zwischenraum von den nachlässigen, rohen Tönen der Natur getrennt ist, wie von dem läppischen Spielen mit den Mitteln der Kunst. Das Bewundernswürdigste an seiner Darstellung aber ist dieses, dafs trotz seines Strebens nach Bildung und Gestaltung sein Denken und Sprechen doch ein ausgesprochen naives ist. Er überspringt nicht das Nächste. Seine Rede ist voll sinnlicher Anschaulichkeit. Von jener ältlichen Mäkelei, mit welcher die Modernen den genau entsprechenden Ausdruck oft vermeiden und dem durchaus gewöhnlichen Gedanken einen trügerischen Schein von Bildung und grüblerischem Nachdenken geben, ist bei ihm nicht die Rede. Ciceros Darstellung ist durchaus ehrlich und frei von falschen Verschleierungen, so sehr er auch darauf aus ist, dem Ohre gefällig zu sein. Es wäre verkehrt, wenn wir heute uns wieder einen Stil bilden wollten, der mit derselben epischen Ruhe den Gedanken alle wesentlichen Perioden seiner Entwicklung durchmachen liefse. Aber für die Jugend wird es doch immer erspriefslich sein, wenn sie, einen solchen Meister des Stils studierend, täglich in den Jahren der Bildung würdige Gedanken sich organisch, ohne Überstürzung und mit Verwertung eines im nahen Umkreise stets gesuchten Wortmaterials voll sinnlicher Anschaulichkeit entwickeln sieht. Man soll über Cicero nicht blofs nach dem hochgeschraubten Pathos urteilen, welches in seinen Reden wohl hier und da über die Nichtigkeit des Gesagten zu täuschen sucht. Sein Stil bietet ja die gröfste Mannigfaltigkeit, wie er selbst auch nur dem das Lob eines vollkommenen Redners zuerkennen wollte, der alle Formen der Rede zu handhaben und jedem Gedanken das ihm angemessene Kleid überzuwerfen verstände. Dafs er alles, auch in seinen philosophischen Schriften, in dem erregten Ton des Redners vorbringe, wie man wohl sagen hört, ist einfach nicht wahr. Sein abhandelnder Stil ist vorwiegend ruhig. Dafs in seinen Sätzen stets ein gefälliger

Rhythmus ist, daraus wird man ihm keinen Vorwurf machen können. Alle grofsen Prosaiker sind mit mehr oder weniger Bewufstsein bemüht gewesen, ihre Rede vor dem Unrhythmischen und Nachlässigen der natürlichen Sprechweise zu bewahren. Allerdings ist das nur wenigen in so hohem Grade gelungen wie ihm, der die Geheimnisse des Rhythmus studiert hatte. Aber die Kunst war bei ihm zur Natur geworden. Summa est ars, cum ars non apparet. Das wufste er. Unverdrossene und mannigfaltige Übungen hatten seine natürliche Leichtigkeit zu einer so virtuosen Höhe gesteigert, dafs sich ihm ein tadelloser Rhythmus ebenso ungesucht darbot, wie der Reim dem formgewandten Dichter. Was seiner Darstellung in den abhandelnden Schriften sonst noch an Rhetorik innewohnt, ist alles dem Charakter einer zur Kunst gesteigerten Prosa durchaus gemäfs. Die der römischen Sprache innewohnende Tendenz zum Starken und Prächtigen hat also in Ciceros abhandelnder Prosa ihre schönste Erfüllung gefunden. Hier ist nichts Gespreiztes, nichts Gesuchtes, nichts Affektiertes. Hier ist vielmehr Wärme und Glanz, und wer eine solche Steigerung des Ausdrucks nicht will gelten lassen, der bekämpft nicht die Künstelei, wie er meint, sondern die Kunst selbst. Sich an dem im gewöhnlichen Sinne Natürlichen festklammern, heifst die Natur nicht vor Verkünstelung bewahren, sondern sie verhindern, sich zu erfüllen. Denn *ἐπιτελεῖ ἡ τέχνη ἃ ἡ φύσις ἀδυνατεῖ ἀπεργάζεσθαι*, wie Aristoteles sagt. Was Cicero ferner vor allen anderen, die in lateinischer Sprache geschrieben haben, auszeichnet, ist, was man mit einem musikalischen Ausdrucke die reine Stimmung seiner Rede nennen könnte. Zum grofsen Teile verdankt er allerdings diesen Vorzug seiner Zeit. Im allgemeinen hatten damals die einzelnen Wörter und Wendungen die ihnen zukommende Stärke der Bedeutung. Die Sprachmünzen waren noch nicht abgegriffen. Man war des natürlichen und naheliegenden Ausdrucks noch nicht überdrüssig, und er brauchte deshalb nicht nach dem Ungewöhnlichen, durch vielen Gebrauch noch nicht Entweihten auszulugen, um eine volle Wirkung zu erzielen. Daraus erklärt sich die Objektivität der Ciceronischen Redeweise, daraus leitet sich der Vorzug der sanitas und castitas her, der, im Bunde mit seiner hier wirklich diskreten Kunst, seine philosophischen und rhetorischen Schriften zu vollendeten Mustern des antiken Prosastils macht.

In Ciceros Sprechweise bietet sich uns also die Norm des Lateinischen dar. Freilich nicht das nationale Römertum, sondern ein durch das Griechentum veredeltes Römertum spricht aus ihm zu dem Leser. In diese Sprache uns vertiefend, hören wir wirklich ohne alle störenden Nebentöne die Stimme des Altertums selbst. Es giebt keinen zweiten Römer, Cäsar etwa in seinem untergeordneten litterarischen Kreise ausgenommen, von dem man dasselbe sagen könnte. Bei allen anderen merkt man mehr oder

weniger deutlich, dafs zwischen den Leser und den Genius der Sprache die Individualität eines Schriftstellers tritt. Diese kann nun zwar sehr interessant sein; mit Rücksicht auf das pädagogische Ziel des Sprachstudiums aber gebührt doch auf der Schule, wenn sonst die Bedingungen gleich sind, die centrale Stellung einem Schriftsteller, dessen Stil nicht blofs gewinnende individuelle Eigenschaften zeigt, sondern als ein treues Spiegelbild des antiken Denkens und Wollens überhaupt gelten kann. Betrachten wir zu diesem Zwecke die drei römischen Historiker, durch welche Cicero jetzt an der ersten Stelle ersetzt werden soll.

Sallust hat doch offenbar in seiner Sprechweise etwas Seltsames und rein Persönliches. Der Form hat er die gröfste Sorgfalt gewidmet, viel gröfsere als Cicero, dem nach so eifrigen Übungen und bei seiner hohen Begabung eine vollendete Kunst des Schreibens zur andern Natur geworden war. Sallust macht den Eindruck eines mit der Sprache tapfer ringenden Schriftstellers, aber es fehlt seinem Stile der Charakter der finalen Beruhigung. Wie viel Rauhes und Affektiertes findet sich bei ihm! Wie oft wird man verstimmt, weil man die Absicht merkt! Wie oft ist er dunkel, nicht weil die damalige Sprache so tiefen Gedanken nicht gewachsen war, sondern weil ihm die Sprache kein hinlänglich gehorsames Instrument war! Wie oft mifsfällt er auch, weil unter einer ungewöhnlich ausgestalteten Rede sich ein harmloser und gewöhnlicher Gedanke birgt! Es fehlt ihm überhaupt die epische Ruhe des antiken Prosastils. Von dem Asyndeton, dem Zeugma, der Ellipse macht er mit einer Kühnheit Gebrauch, welche zu der Gewissenhaftigkeit der aus dem römischen Geiste herausgeborenen litterarischen Form nicht stimmt. Es ist durchaus begreiflich, dafs ein so eigenartiger und geistvoller Schriftsteller manchen mehr gefällt als die normale und geklärte Reife Ciceros. Aber für das pädagogische Ziel des Lateinischen ist er doch wohl nicht in gleichem Grade brauchbar. Dafs er, wenn eingehend erklärt, auch hinsichtlich der Form einige Vorteile gewährt, welche Cicero nicht gewähren kann, ist unleugbar. Sallust hat aus dem altlateinischen Sprachschatze wie auch aus dem sermo plebeius und cotidianus manches geschöpft, was Cicero in seiner Sprache festzuhalten verschmäht hat. Das würde ihm, selbst wenn er ein weniger geistvoller Schriftsteller wäre, für immer das Interesse der Philologen sichern. Hat seine Sprache aber auch ziemlich zahlreiche archaische Elemente, so sind diese doch, zumal wenn man die blofs orthographischen Archaismen abrechnet, bei weitem nicht so zahlreich, dafs man in ihm einen Repräsentanten des alten, rein nationalen Lateins erblicken dürfte. Sein Stil ist vielmehr voll künstlicher Berechnung und mühevoller Gestaltung. Überdies fehlt ihm nicht blofs die geniale Leichtigkeit Ciceros, sondern auch dessen sicherer Instinkt für das der Sprache Gemäfse und gut Zusammenstimmende.

Ähnlich steht es mit Tacitus. Alle Bewunderung für seine glänzenden schriftstellerischen Eigenschaften darf uns nicht darüber täuschen, dafs sein Stil durchaus individuell und an eigensinnigen Manieren sogar ziemlich reich ist. Tacitus wollte offenbar weder die Sprache seiner Zeit reden, noch auch vorsichtig blofs das Latein in der durch die litterarische Vergangenheit gegebenen Richtung weiterbilden. Mit einem Schlage vielmehr wollte er durch die Kraft seines Genius eine wesentlish andere Sprache schaffen. Er hat allerdings auch herrliche Bereicherungen und der Anlage des Lateinischen durchaus gemäfse Weiterentwicklungen; aber vorwiegend ist doch bei ihm das Bestreben, sich effektvoll und vor allem anders auszudrücken, als sich die römischen Schriftsteller vor ihm ausgedrückt hatten. Ja sein Stil lehnt sich fortwährend nicht blofs gegen die Tendenz des Lateinischen, sondern gegen die in allen Sprachen lebende Tendenz auf. Die Konzinnität z. B. mag von Cicero in Nachahmung der Griechen mit fast zu feiner Kunst ausgebildet worden sein, aber an sich ist sie natürlichen Ursprungs, und innerhalb gewisser, und zwar nicht zu enger Grenzen mufs jeder sie respektieren, der auf das Lob eines guten Stilisten Anspruch erhebt. Wenn Tacitus sie also fortwährend selbst in ganz kurzen Gegenüberstellungen (ut par ingenio, ita morum diversus) aufs gröbste verletzt, so ist das eine Willkür, durch welche jeder richtig denkende und empfindende Mensch beleidigt wird. Die Formen des kurzen Satzes hat er mit Geschick gehandhabt; wo er aber ausnahmsweise mal einen etwas längeren Satz bildet, gerät er durch diesen ihm zur Natur gewordenen Mangel an Ebenmafs fast regelmäfsig in die Brüche. Während sich bei Cicero die Gedanken so ruhig, sicher und gesetzmäfsig entfalten, wie die Blätter und Blüten, finden sich bei Tacitus auf jeder Seite Spuren einer bald beabsichtigten, bald unbeabsichtigten Ungeschicklichkeit. Man betrachte z. B. diesen echt Taciteischen Satz: Erat is in exercitu cognomento Flavus, insignis fide et amisso per vulnus oculo paucis ante annis duce Tiberio. Zunächst macht sich die auffallende Ungleichheit der beiden Glieder jedem gleich fühlbar, auch wenn er nie etwas vom Isokolon gehört hat. Dazu gesellt sich für den ersten Augenblick eine komische Wirkung. Scheint doch Tacitus zu sagen, Flavus sei bekannt gewesen wegen seiner Treue und wegen seiner Einäugigkeit. Gleich darauf merkt wohl der Leser, dafs hier doch nicht in neckischer Weise ein äufseres Kennzeichen einer inneren Eigenschaft angefügt werden soll, sondern dafs die zweite Hälfte ein erläuterndes Moment zur ersten enthält. Der Sinn der Satzes ist offenbar der, Flavus habe von sich reden machen durch seine treue Ergebenheit gegen die Römer, eine Ergebenheit, die er überdies mit dem Verluste eines Auges besiegelt habe. Die schleppende Erweiterung des zweiten Gliedes aber enthält zwei für den Gedanke wichtige Umstände, durch

welche der Verlust des Auges an Bedeutung gewinnt und zu etwas der im ersten Gliede erwähnten Treue Ebenbürtigem wird: auf Seiten der Römer kämpfend (duce Tiberio), war Flavus verstümmelt worden, auch war es noch nicht lange her (paucis ante annis), weshalb die Erinnerung daran noch lebendig war.

Im Vergleich zu seiner absichtlichen Auflehnung nicht blofs gegen das Hergebrachte, sondern auch gegen das Natürliche und Naheliegende fallen die wiederkehrenden Besonderheiten seines Sprachgebrauchs nicht ins Gewicht. Der Schüler wird auch nicht so leicht seiner normalen Syntax abwendig gemacht. Es kommt nicht leicht vor, dafs er, durch Tacitus verführt, den kausalen Genetiv des Gerundivums setzt (Aegyptum proficiscitur cognoscendae antiquitatis) oder den finalen Dativ (Julianum permulcendis militum animis delegit) oder den Konjunktivus nach quamquam. Das damals im Sinne von num in indirekten Fragen üblich gewordene an ist freilich sehr nach seinem Sinne, ebenso die halben Komparativsätze, welche Tacitus in allen Formen sehr liebt (acrius quam considerate, miseratio quam invidia augebatur). Aber das alles ist von geringer Bedeutung im Vergleich zu dem Kapriziösen und Manierierten des Taciteischen Stils, welches seine Sprache nicht mehr als eine reine Offenbarerin römischer Denk- und Empfindungsweise zu betrachten gestattet. Auch die zahlreichen, immer wiederkehrenden Abweichungen von der normalen Kasuslehre, welche ihm mit den Dichtern gemeinsam sind (cuncta terrarum, nudae bracchia ac lacertos, desertus suis), wird unsere schulmeisterliche Strenge ihm natürlich nicht als Fehler anrechnen dürfen. Aber trotz aller geistvollen Einzelheiten, durch welche seine Rede den denkenden Leser entzückt und anregt, kann man doch einer Darstellung, welche aus dem Geiste der Auflehnung heraus geboren ist, unmöglich die harmonische Reife der wahren Schönheit und Vernunft nachrühmen. Den Reiz des Skizzierten hat Tacitus allerdings vor Cicero voraus; aber die ruhige und stets im Verhältnis zu dem Werte des einzelnen stehende Ausgestaltung aller Glieder des Gedankens ist doch gerade das, was unserer Jugend namentlich bei der fremdsprachlichen Lektüre not thut. Es ist allenfalls begreiflich, wenn einer als Mann die gleichmäfsig ausführende Breite der klassischen Schreibweise weniger interessant findet als jene individuelle, an kühnen Auslassungen und Neuerungen überreiche Darstellung eines Tacitus. Aber die Prosa Ciceros, welche doch die echte antike Prosa ist, bietet, zunächst blofs aus dem Gesichtspunkte der Form betrachtet, genau das, was wir durch den Verkehr mit einer alten Sprache erreichen lassen wollen. So Geschriebenes lesend bewältigen, heifst wirklich sich darin üben, mit antikem Auge sehen, mit antikem Geiste denken zu lernen. Die Umständlichkeit und logische Geschlossenheit des Ciceronischen Stils ist das heilsamste Gegengewicht gegen die springende Hast und gegen das Zusammenhangslose des modernen Stils. Tacitus

hingegen schreibt schon in dem Zwitterstil der modernen Prosa: um straffe Verbindung ist er unbekümmert, und die Grenzen des der Prosa Ziemenden werden fortwährend von ihm überschritten. Seine Darstellung ist glänzend effektvoll, wie es dem schildernden, die Einbildungskraft bestürmenden Stile ziemt; aber sie besitzt nicht die Keuschheit der wahren Prosa und erlaubt sich bald ans Unsinnige streifende prägnante Kürzen („pericula polliceri“ statt „societatem periculorum“), bald Kühnheiten, wie man sie kaum dem Dichter gestatten möchte (manus ac supplices voces ad Tiberium tendens).

Anders als mit Sallust und Tacitus steht es mit T. Livius. Ich rede zunächst wieder nur von der Form. Hat seine Sprache auch nicht, wie die Ciceros und Cäsars, den strengen Charakter der durchaus korrekten klassischen Prosa, so ist sie doch auch andererseits nicht kapriziös. Es läfst sich eine lange Liste von Livianischen Eigenheiten aufstellen, welche als Abweichungen von dem normalen Latein gelten müssen, mögen es nun Archaismen sein, oder Annäherungen an die Dichtersprache, oder Entlehnungen aus der Volkssprache. Auch handelt es sich bei seinen als inkorrekt zu bezeichnenden Eigentümlichkeiten keineswegs um Quisquilien, sondern um wesentliche Abweichungen, wie jeder, der für sprachliche Feinheit und Angemessenheit nicht völlig unempfindlich ist, gestehen mufs. Das Latein hat auch bei ihm vieles von seiner charakteristischen Schärfe verloren. Ich denke nicht an derartiges, wie z. B. an den Konjunktiv im iterativen Sinne (εἰ c. opt.), wofür sich übrigens schon einige Beispiele bei Cicero und Cäsar finden, oder an den von der klassischen Norm abweichenden, aber in sich berechtigten freieren Gebrauch des part. futuri und der Participia überhaupt. Was soll man aber z. B. von jenem so oft bei ihm eingeschalteten Nominativ sagen, der sich auf das logische Subjekt bezieht (velut dis auctoribus in spem suam quisque acceptis)? Was von den vielen feinen Unterschieden, auf die T. Livius verzichtet? Unde steht bei Cicero nur von einer Person für a quo, wenn generalisiert wird („es ist das gröfste Verbrechen, dem das Leben zu nehmen, von dem man es empfangen hat“, unde acceperis), bei Livius auch von bestimmten Personen, quidam gebraucht Livius im Sinne von aliquot oder nonnulli, alii im Sinne von ceteri, alius auch statt alter; omnium gebraucht er, wie die Griechen, auch im Neutrum substantivisch für omnium rerum; aliquot und quot gebraucht er substantivisch, adhuc im Sinne von etiamtum. Wie die Griechen *οὐδέ*, gebraucht er schon neque im Sinne von ne-quidem; itaque setzt er an die zweite Stelle; nach forsitan setzt er den Indikativ; die Verbalsubstantiva auf tor gebraucht er, auf den feinen und berechtigten Unterschied der klassischen Prosa verzichtend, auch zur Bezeichnung einer gewöhnlichen einmaligen Handlung. Auch von der für das Lateinische charakteristischen Strenge der klassischen Prosa im

Gebrauche der Tempora und Modi ist er weit entfernt. Das alles sind fürwahr keine Kleinigkeiten. Nichtsdestoweniger ist die Sprache des Livius in hervorragendem Grade geeignet, die pädagogische Aufgabe des altsprachlichen Unterrichts erfüllen zu helfen. Nicht die Eigenart eines einzelnen Schriftstellers, sondern die Seele des römischen Volkes spricht aus seiner Sprache zu uns. Überall hört man das Rauschen eines stolzen, mächtigen Geistes, überall ist Fülle der Anschauung und Mannigfaltigkeit der Farben, überall ein stolzer, ruhig austönender Klang, der mit dem Ideale des römischen Charakters in herrlichster Übereinstimmung ist. Mag er also auch nicht mehr als ein strenger römischer Klassiker gelten dürfen, so ist seine Sprache doch echt römischen Geistes voll. Wären es auch nicht die Thaten des römischen Volkes, die er erzählt, so würde doch die Art, wie er sie erzählt, den Leser unmerklich und unwiderstehlich in den Kreis des römischen Denkens und Empfindens ziehen. Dabei fällt das, was etwa auch er der Umgangssprache entlehnt hat, wenig ins Gewicht. Sein Hauptvorzug ist vielmehr der, dafs seine Sprache dem Ideale der römischen Anlage gemäfs gestaltet ist. In Cicero mufste er demnach einen Geistesverwandten erblicken. Daher seine hohe Bewunderung für diesen gröfsten, der römischen Sprache und dem römischen Geiste gemäfsen Schriftsteller.

Bei langer Beschäftigung mit einem Gebiete des Wissens oder der Kunst kommt bei den meisten der Augenblick, wo sie des streng Normalen überdrüssig werden und sich nach geistreichen Eigentümlichkeiten sehnen. Ob man diesem Hange nachgeben oder ihn bekämpfen soll, mag jetzt dahingestellt bleiben. Das aber kann doch wohl nicht bezweifelt werden, dafs für unsere pädagogischen Zwecke die Schriftsteller von normaler und ruhig und harmonisch ausklingender Gedankenausprägung die fruchtbarsten sind, und ganz besonders diejenigen, welche durch die Art, wie sie die Sprache, das bezeichnendste Werkzeug menschlichen und nationalen Denkens und Empfindens, gehandhabt haben, nicht blofs treu, sondern mit der Klarheit des Ideals das Innere ihrer Zeit und ihres Volkes wiederspiegeln. Betrachtet man es von dieser Seite, so hat Cicero Anspruch auf den ersten Platz, und nach ihm kommt in nicht zu grofsem Zwischenraum T. Livius. Sallust und Tacitus aber möchten nicht in zu starker Dosis geboten werden dürfen. Sie ganz auszuschliefsen, ist nicht ratsam. Bei aller Einheit soll doch der Unterricht auf allen Gebieten eine gewisse Mannigfaltigkeit haben, etwas *πεπλεγμένον* sein. So mögen denn Sallust und Tacitus neben Cicero und Livius die Rolle von komplementären Charakteren spielen und so zugleich durch ihren Gegensatz das Normale besser würdigen lehren und der satietas entgegenarbeiten helfen.

Doch vergleichen wir die genannten Schriftsteller von Seiten ihres Inhaltes. S a l l u s t ist ohne Zweifel einer von jenen Histo-

rikern, aus welchen man nicht blofs Thatsächliches aus der Geschichte lernen, sondern auch viel für seine Bildung gewinnen kann. Es fehlt ihm viel daran, ein klassischer und methodischer Historiker zu sein im modernen Sinne, aber das nimmt ihm nichts von seiner pädagogischen Bedeutung. Aufserhalb des engeren Gebietes ihrer Wissenschaft haben ja überhaupt nur solche Historiker Einflufs gewonnen, welche zugleich etwas von jener das Wesen erfassenden und in die Tiefe dringenden Kraft des Dichters und Philosophen hatten. Ein solcher Historiker ist Sallust; ja er läfst es den Leser sehr deutlich fühlen, dafs er mehr als ein blofser Historiker sein will. Daher seine vornehme Geringschätzung des Details. Er teilt oft nicht einmal das Wesentliche aus den Thatsachen mit. Bis zu dem Grade ist ihm das Erzählen im Grunde nur eine Vorbereitung zum Reflektieren und Moralisieren, welches er als die Blüte der Geschichtschreibung zu betrachten scheint. Man darf also sogar behaupten, dafs bei ihm der Schwerpunkt der Erzählung zu Gunsten der vornehmeren Eigenschaften des Historikers verrückt ist. Sallust hat den Zorn des Sittenpredigers, und trotz allem, was man von der Jugend dieses Schriftstellers weifs, und trotz einiger rhetorischen Stellen mufs man gestehen, dafs dieser Zorn den Charakter einer edlen Gröfse trägt. Für seine philosophische Gesinnung ist es charakteristisch, dafs er aus der unendlichen Breite der Geschichte einige wenig umfangreiche Abschnitte ausgewählt hat, welche für den Psychologen und politischen Moralisten interessant sind. Sein Streben, den historischen Stoff zu durchgeistigen, zeigt sich vor allem in den eingefügten Reden, die, wie die bei Thukydides, nicht sowohl das wirklich Gesagte, quam verissume berichten, als ein Gesamtbild der Situation entwerfen und den Sprechenden selbst charakterisieren wollen. Dem gegenüber ist es von geringer Bedeutung, dafs Cato in seiner Rede mehr Würde zeigt, als er damals seinem Alter nach haben konnte, dafs Catilina in seiner Rede an die Verschworenen, sein eigenes Innere beleuchtend, die, zu denen er spricht, etwas aus dem Auge verliert. Für moralische Betrachtungen hat nun zwar der Mensch ein natürliches Interesse, das erst nach langer Vernachlässigung erstirbt, wenn man sich durch die praktischen Aufgaben des Lebens oder auch durch fachwissenschaftliche Studien, die von diesem Brennpunkte alles menschlichen Erkennens weitab liegen, ganz gefangen nehmen läfst. Aber die psychologische Analyse, welche Sallust in seinen beiden erhaltenen Schriften von einer in Egoismus und Genufssucht verkommenen politischen Partei giebt, kann doch dem ohne Zweifel in der Jugend lebenden Verlangen, das menschliche Treiben verstehen zu lernen, nichts Verwandtes bieten. Man hat ihn immer in Sekunda gelesen. Auch die neuen Lehrpläne weisen ihn der Obersekunda zu, um das Lateinische mit der in dieser Klasse behandelten römischen Geschichte in Verbindung zu setzen. Der

Form aber wie dem Geiste seiner Geschichtsschreibung nach möchte Sallust doch nur ein Schriftsteller für Primaner sein.

Ist Sallust schon bedenklich als Schriftsteller selbst für die reifere Jugend, so ist Tacitus, wenn man von dem Dialogus de oratoribus und der Germania absieht, doppelt bedenklich. Mit Rücksicht auf sein wahrhaft glänzendes Schilderungstalent wird man diesen Schriftsteller unserer Jugend nicht vorenthalten wollen, aber man wird ihn, wie gewisse Nahrungsmittel, nicht als Hauptkost bieten und nur in mäfsigen Dosen geniefsen lassen dürfen. Übrigens wird er heute in dem Mafse überschätzt, als Cicero unterschätzt wird. Die Bewunderung der Jahrhunderte hat ihn zum Typus eines durch kein Aushängeschild je getäuschten, in die innersten Tiefen und bis zu den wahren Ursprüngen der Handlungen herabsteigenden Historikers gemacht, dessen unvergleichlichen Eigenschaften gegenüber es sogar in unserem positiv und realistisch gesinnten Zeitalter für Pedanterei gehalten wird, eine gewisse freie Unbesorgtheit, welche sich in seiner Erzählung fühlbar macht, auch wo wir sie nicht kontrollieren können, ihm als Fehler und Mangel an Gewissenhaftigkeit anzurechnen. Vor allem mufs heute als bewiesen gelten, dafs Tacitus ein in nicht gewöhnlichem Grade parteiischer Historiker ist. Man hat nicht mehr das Recht, überlegen zu allen gegen Tacitus erhobenen Anklagen zu lächeln. Man lese doch nur, wie viel Parteiisches und Unzuverlässiges Ranke in seinen Kritischen Erörterungen zur alten Geschichte in der Taciteischen Schilderung des Tiberius, Claudius und Nero aufgedeckt hat. Sein Urteil wiegt um so schwerer, als er sich wider Willen gezwungen sieht, diese Ausstellungen an den „Werken des Meisters zu machen, den er bewundert und verehrt". Ranke gesteht, dafs Tacitus den Thatsachen, auch wenn er sie richtig erzähle, doch eine Färbung verleihe, welche seiner persönlichen Auffassung entspreche. Doch handelt es sich hier keineswegs um jene im Werke des Historikers berechtigte Subjektivität, ohne welche eine Wiederbelebung des Vergangenen unmöglich ist, sondern um eine eigensinnige Enge des Geistes, welche sich dem klar Daliegenden gegenüber förmlich blind macht. Napoleon I. hat den Tacitus den Verleumder des Tiberius genannt. Das ist das richtige Wort: nicht die Wahrheit, sondern die Verleumdung ist die Muse seiner Geschichtschreibung. Kaiser Tiberius, sagt auch Ranke, möge strafen oder verzeihen, er werde überall mit auffallender Ungunst behandelt, und wir seien der grofsen schriftstellerischen Leistung des Tacitus gegenüber in der Notwendigkeit, die berichteten Thatsachen von dem Urteile des Verfassers möglichst zu scheiden. Auch dem herben Urteile des Tacitus über Augustus pflichtet Ranke nicht bei. Augustus, sagt Tacitus, habe die Ehrbegierde und den Neid über sein Leben ausgedehnt, habe den Tiberius nur zu seinem Nachfolger gewählt, um durch den Gegensatz zu solchem Scheusal zu glänzen (comparatione deter-

rima sibi gloriam quaesivisse). Wenn Tiberius die höchsten Beamten so wenig als möglich wechselte, so mufs jeder hierin heute eine sehr weise Neuerung erblicken, wie man es überhaupt seiner ganzen Verwaltung nachrühmen darf, dafs sie mit Energie und klarer Einsicht auf das Gesamtwohl des Staates gerichtet war. Tacitus leitet das aus dem Neide her, ne plures fruerentur, auf welches Urteil Ranke erwidert, Tacitus habe nur immer die Ansprüche der Aristokratie vor Augen. Tiberius wufste mit Strenge seine Rechte einzutreiben, auf göttliche Ehren aber verzichtete er. Wer mufs das nicht vernünftig finden? Tacitus nennt es niedrig. Optimos quippe mortalium altissima cupere.

Seine Erklärungen der geheimeren Beweggründe sind psychologisch oft geradezu ungeheuerlich. Tiber wohnte den Gladiatorenspielen nicht bei, offenbar weil er zu ernst war, um an solchen grausamen Plattheiten Gefallen zu finden: nach Tacitus metu comparationis, quia Augustus comiter interfuisset. Tibers Sohn, Drusus, war bei diesen blutigen Schauspielen zugegen, was Tiber nach der Auffassung des geheimen Gedankenlesers Tacitus duldete, um die Hartherzigkeit des Drusus ans Licht zu bringen.

Auch bei der Darstellung, welche Tacitus von dem Verhältnis des Tiberius zu seinem Neffen Germanicus giebt, mufs Ranke auf Schritt und Tritt seinem bewunderten Meister entgegentreten. „Überall werden (a. a. O. S. 296) die Thatsachen in ihrem wahren Verlaufe dargestellt; aber mit einem Verdachte durchwoben, der ihnen ein Gepräge giebt, welches einen gröfseren Eindruck macht als die Thatsachen selbst". „Die wirklichen Motive, die ebenfalls angegeben werden, treten allzu sehr in den Hintergrund". Ranke vermag sich der Ansicht des Tacitus nicht anzuschliefsen, dafs persönlicher Neid das wesentliche Motiv für die Rückberufung des Germanicus war. Und wenn Tacitus den durchaus sachlichen Gründen des Kaisers gegenüber behauptet, dieser habe den Germanicus nach dem Orient geschickt, um ihn dort Nachstellungen und Unfällen preiszugeben, so erwidert Ranke: „Tacitus ist ein scharfsinniger, tiefer, dunkler Psycholog; aber ich bekenne: in dieser Motivierung scheint er mir doch zu weit zu gehen, und ich durfte nicht wagen, es zu wiederholen. Was Tacitus von den geheimen Instruktionen sagt, die Piso und dessen Gemahlin gegen Germanicus von Tiberius empfangen hätten, und gar von der Mitwirkung der Livia, das alles erklärt Ranke für nicht sehr wahrscheinliche Verdächtigungen. Dafs Germanicus ferner keines natürlichen Todes gestorben sei, bezeichnet er als eine Ansicht, welche auch die gröfsten Verehrer des Tacitus aufgegeben hätten. Die Schilderung vom Tode des Germanicus findet Ranke „schön und ergreifend, aber aus der Feder des Hasses entsprungen". Sein Gesamturteil aber lautet so. In Tiberius habe Tacitus das Ideal des heuchlerischen Despotismus mit starken Farben dargestellt, mit unvergleichlichem Talente, aber es sei eben nur ein

Gedankenbild des Historiographen. Wie ein guter dramatischer Dichter seinen Charakter zu behaupten wisse, so halte auch Tacitus die einmal gefafste Ansicht von dem heuchlerischen Wesen des Gewalthabers bis zu dessen letztem Augenblicke streng aufrecht und beseitigt alles, was dieselbe stören könne. Richtiger wohl A. Stahr, Tacitus sei mit dem traditionellen Bilde von Tiberius als einem Scheusal aufgewachsen. Dem hätten die Thatsachen widersprochen. Also habe er sie für Heuchelei erklärt. Und von Tiberius' Tode gesteht Ranke, die Erzählung des Tacitus sei stilistisch und litterarisch ein Meisterstück, aber der historischen Kritik gegenüber sei sie unhaltbar.

So aber geht es durch die ganzen Annalen weiter. Was über Tiberius, Claudius, Messalina, Nero gesagt wird, überschreitet die Grenzen des Glaublichen, so fesselnd es auch ist. Überall eine effektvolle Kunst der Erzählung und Schilderung, die aber, um Wahrscheinlichkeit und innere Wahrheit unbekümmert, den gräfslichen Gerüchten, an welchen jene Zeit so reich war, eine unverdiente Beachtung schenkt. „Diese Methode des Tacitus, sagt Ranke, liefse sich auch bei der Erzählung vom Brande Roms erkennen. Das rumor pervaserat spielt bei ihm stets eine wichtige Rolle, und dem offenbar Richtigen fügt er so gern als gleichwertig, gewissermafsen zur Auswahl, ja durch den ganzen Ton seiner Erzählung es bevorzugend, ein gräfsliches Gerücht hinzu" (Ann. XV, 38: forte an dolo—sive ut raptus licentius exercerent seu iussu). Ranke weist nach, dafs der Brand Roms zufällig entstanden war. „Die unglaublichen Gerüchte stehen in innerem Widerspruch mit dem faktischen Bericht. Momente der zweiten Erzählung, nach welcher Nero der eigentliche Anstifter des Brandes war, machen des Tacitus Erzählung unverständlich".

Tacitus wirkt nicht durch einfache Mitteilung bedeutender Thatsachen, sondern teils durch die Beleuchtung, welche er ihnen zu geben weifs, teils durch die psychologischen Erklärungen, welche er der Erzählung in reichstem Mafse einschaltet. So grofs nun auch das Verdienst einer einfachen, aber mit tausend stillen Mitteln Anschaulichkeit bewirkenden Erzählung ist, und durch einen so grofsen Zwischenraum auch diese kunstvolle Einfachheit von der chronikenartigen Trockenheit historischer Mitteilungen getrennt ist, so erweckt doch die psychologische Geschichtschreibung, wenn sie mit Meisterschaft geübt wird, ein viel lebhafteres Interesse. Ein Historiker, der erzählend so zugleich erklärt, tritt in ein höheres Gebiet über: er wird zum Dichter und Philosophen. Tacitus geht in dieser Hinsicht weiter als irgendein Schriftsteller des Altertums. Keinem anderen unter den Römern noch unter den Griechen ist es in gleichem Grade ein Bedürfnis, alle Entschlüsse und Handlungen seiner Personen bis in die Tiefen des individuellen Gemüts zurückzuverfolgen. Ein solches Vordringen bis zu den geheimsten Kammern des Innern entspricht mehr der

Art des modernen Menschen, der in feiner, nach innen gekehrter Beobachtung zu schwelgen gelernt hat. Dies ist vielleicht das Geheimnis der mafslosen Bewunderung, mit welcher man ihn vor fast allen Schriftstellern des Altertums geehrt hat. Dazu gesellte sich dann noch, um die Geister völlig zu unterjochen, eine höchst effektvolle, an indirekten Anreizungen reiche Erzählungskunst. Nach einer solchen farbigen und aus dem individuellen Wollen abgeleiteten Darstellung strebt der historische Roman. In der That finden sich bei Tacitus in der Geschichte des Tiberius, Claudius und Nero viele Abschnitte, welche des gröfsten Meisters im historischen Romane würdig wären. Mit solcher Kunst ist die Situation ausgemalt, einen so hohen Grad von Gegenwärtigkeit weifs er den Vorgängen durch die psychologischen Details zu geben, mit welchen er sie durchwebt.

Leider aber ist Tacitus nicht der grofse Psychologe, als welchen ihn seine Verehrer hinzustellen pflegen. Was an ihm so stark wirkt, ist nicht die aus unheimlichen Tiefen geschöpfte Charakteristik, sondern die wirkungsvolle, bald grelle, bald magisch düstere Beleuchtung, welche er seinen Charakteren giebt, im Verein mit der Kunst seiner Sprache und seiner gesamten Darstellung. Eine pessimistische Betrachtungsweise, wie die seinige, geniefst von vornherein den Vorteil, für besonders tief zu gelten. Wer wie Tacitus das Böse eindringlich schildert und das Gute, wo er es beigemischt findet, in Böses umdeutet, erweckt sofort im Leser die Vorstellung scharfsichtiger Eindringlichkeit, welche sich nicht durch den Schein täuschen läfst und gleifsnerische Hüllen unbarmherzig abreifst. Gleichwohl ist ein Unterschied zwischen einer streng analysierenden und dem Grundmotive des Eigennutzes reichlich Rechnung tragenden Psychologie und der schwarzsichtigen, verzerrenden und verleumderischen Betrachtungsweise des Tacitus. Freilich fehlt es bei ihm auch nicht an einigen sehr lichten Punkten; aber auch diese Helle erweckt ein psychologisches Mifstrauen, wenigstens in der ersten Hälfte der Annalen. Die poetische Kraft des Tacitus zeigt sich im Ausmalen, nicht im tiefen Erfassen aus dem Innern heraus. Allerdings mufs man auch zugeben, dafs das Trauergewand, welches er angelegt hat, ihm bewunderungswürdig steht.

Gegen eine zu weite Ausdehnung der Tacituslektüre auf der Schule spricht auch folgendes. Der von Tacitus geschilderte Abschnitt der Geschichte enthält bemerkenswerte Momente, von denen einige sogar nicht blofs historisches Interesse haben, sondern für das menschliche Bildungsideal überhaupt von Bedeutung sind; aber von diesen ist bei Tacitus nicht die Rede. Von der universalhistorischen Aufgabe des Kaisertums, welche, wie gesagt zu werden pflegt, darin bestand, die unter einander sehr verschiedenen Nationalitäten, wie sie sich um das Mittelmeer entwickelten hatten, zu einer homogenen Gesamtheit zu vereinigen, dämmert nicht einmal etwas dem Geiste des Tacitus; ja er mifsbilligt stets von seinem

aristokratischen Standpunkte aus die weitsichtigen und das Wohl des Ganzen umfassenden Pläne des Tiberius. Wie hoch steht Seneca in dieser Hinsicht über Tacitus! Die stilistische und koloristische Meisterschaft, mit welcher Tacitus die widerwärtigen Gemeinheiten aus der Geschichte des Kaiserhauses erzählt, noch dazu ohne die menschlichen Milderungen, welche ihnen ohne Zweifel in der Wirklichkeit nicht gefehlt haben, kann für diesen Mangel an Weitblick keinen Ersatz bieten. Und wie er nicht in die Weite sah, so sah er auch nicht in die Tiefe. An die Stelle des politischen Ideals trat damals geräuschlos, eine andere Lebensauffassung anbahnend, das Ideal individueller Selbststärkung. Tacitus erblickt überall nur Verfall und Verfinsterung, ohne die schon vorhandenen Keime eines neueren und höheren Lebens zu erkennen. Was diese Zeit in kulturhistorischer Beziehung interessant macht, darüber wird man ganz anders von dem Philosophen Seneca aufgeklärt als von dem Historiker Tacitus. Was uns an Tacitus entzückt, ist eben seine farbige und durch geschickte Mittel auf die höchste Wirkung gebrachte Erzählung und Schilderung. Von dieser Seite soll man ihn der Jugend zeigen und ihn ihr gewissermafsen als Nachtisch vorsetzen, nachdem sie sich an der gehaltvolleren und für ihren Geist wie für ihr Gemüt ergiebigeren Kost gesättigt hat, welche in Prima neben Horaz besonders die philosophischen und rhetorischen Schriften Ciceros bieten. Vor allem fehlt nämlich der zornvollen Erzählung des Tacitus die Grundlage einer in den Hauptpunkten klaren Weltanschauung. Wiewohl an einer Stelle bei ihm das Bild eines rachgierigen Gottes hervorblitzt, so gilt doch seine interessante Düsterheit nicht dem Problematischen des Daseins überhaupt, sondern dem bejammernswerten Zustande des römischen Staates, in welchem damals die Willkür solcher Cäsaren herrschte, während die Guten und Tüchtigen zur duldenden Unthätigkeit verdammt waren. Dem Tacitus selbst war ja unter Vespasian, Titus und sogar unter Domitian sein gebührendes Teil von Ehre nicht versagt worden. Unter Nerva und Trajan verwirklichte sich dann sein Ideal eines durch den Einflufs des Senats temperierten principatus, und sein finsterer Zorn begann sich zu legen. Sein Blick sieht und sucht eben nichts in der Zukunft als eine zweite abgeschwächte Gestaltung altrömischer Freiheit, einen Staat, in welchem der Fürst sich als erster der Senatoren betrachtete, seine Söhne im Zaum hielte und sie, wie sich selbst, dem Gesetze unterthan fühlte, und in welchem grofse Männer ohne Gefahr erstehen könnten.

Gleich der Anfang der Annalen ist für die Schule bedenklich. Augustus erscheint nicht in richtigem Lichte, und die sehr einsichtigen Mafsregeln des Tiberius beim Antritt der Regierung werden als ein tückisches und spinnenartiges Zusammenziehen der Netze der Tyrannei geschildert. Im hellsten Lichte aber strahlt die Schilderungskunst des Tacitus in der gleich folgenden Erzäh-

lung vom Aufruhr der pannonischen und der germanischen Legionen (16—30; 31—51). Dasselbe gilt von der sich daranschliefsenden Expedition gegen die Chatten (55—71). Von höchster malerischer Kunst ist auch der Anfang des dritten Buches: die stolze und unglückliche Agrippina mit der Asche ihres Gemahls, des allgemeinen Lieblings Germanicus, in Brundisium landend, mit dem ehrfurchtsvollen Schweigen der tiefsten Teilnahme von einer unermefslichen Menge begrüfst und, die Urne in der Hand, mit ihren beiden Kindern das Schiff verlassend. Derartiges mit Schülern zu lesen empfiehlt sich, der verleumderischen Psychologie und dem beschränkten Aristokratengrimme des Tacitus aber soll man aus dem Wege gehen. Aus den vier letzten Büchern der Annalen liefsen sich passende Abschnitte um Burrus und Seneca gruppieren, jene beiden edlen Gestalten, welche dort im Vordergrunde der Erzählung stehen. Auch kann man einräumen, dafs Tacitus die dämonische Gröfse der jüngeren Agrippina mit der sicheren Hand eines grofsen Dichters gezeichnet hat. Hier schrieb er ohne gehässige Parteilichkeit und fand in seiner Hauptquelle, den Kommentarien eben dieser Agrippina, vielfältige Gelegenheit, in das Innerste ihres Herzens zu blicken.

Die Historien sind, zumal langsam gelesen, keine geeignete Schullektüre, weil sie zu wenig kräftige Aufforderungen bieten, zu dem ewig Menschlichen herauf- oder herabzusteigen. Vortrefflich aber für die Schule geeignet, selbst abgesehen von dem patriotischen Interesse, ist die Germania, d. h. in ihrem ersten allgemeinen Teile bis zum Schlusse des siebenundzwanzigsten Kapitels. In der ganzen Schilderung des öffentlichen und privaten Lebens der Germanen ist nichts, was die Fassungskraft eines Primaners überschreitet; ja man würde alles dieses schon in Tertia lesen können, wenn sich zur Fafslichkeit des Inhaltes eine gleich fafsliche Form gesellte. Die Germania wird erst schwer und führt weit über die Ziele der Schule hinaus, wenn man sie als Grundlage der deutschen Altertumskunde betrachtet. Man hüte sich übrigens, aus seiner Kenntnis der nachfolgenden historischen Entwickelung in das Büchlein eine Tendenz hineinzuinterpretieren, die sie nicht gehabt haben kann.

Auf den Agricola hingegen, dessen Wert durch abergläubische Bewunderung sehr übertrieben worden ist, wird die Schule wohl besser thun zu verzichten, obgleich er einen pädagogisch ergiebigeren, d. h. ethisch und psychologisch reicheren Inhalt bietet als die Annalen und Historien. Vor allem finde ich, durchaus im Gegensatz zu Eckstein, dem sie gar keine Schwierigkeit zu bieten scheint, die Schrift zu schwer für die Schule. Sie zeigt der Form nach die seltsamsten Kühnheiten. Gehört sie doch der Periode des werdenden und nach einer originalen Sprache ringenden Tacitus an. Aber man soll nicht jede geschraubte Dunkelheit des Ausdrucks für Tiefsinn halten. Im übrigen bietet die Erzählung

dieser Expeditionen gegen eine der Freiheit noch nicht entwöhnte Provinz des Interessanten sehr vieles. Die beiden Reden und die sich daran schliefsende Beschreibung des Entscheidungskampfes (30—39) sind sogar von grofsartiger Wirkung. Leider begegnet man auch in dieser Schrift an mehr als einer Stelle der verleumderischen Psychologie des Tacitus. Was seinen auch hier stark hervortretenden Pessimismus aber betrifft, so darf man nie vergessen, dafs dieser nur an der Oberfläche des Lebens geschöpft ist und nicht viel mehr als den Zorn des Aristokraten bezeichnete, welcher es dem Staatsoberhaupte, ja der Weltregierung nicht verzeihen kann, dafs seinesgleichen nicht unmittelbar am Staatsruder sitzen dürfen.

Die wärmste Empfehlung aber gebührt von Seiten des Pädagogen dem Dialogus de oratoribus. Besitzt diese Schrift doch alle Eigenschaften, welche wir uns an den Autoren, die wir unseren reiferen Schülern bieten, nur wünschen können. Zunächst beweist schon die Form, dafs wir hier das Werk eines geistvollen Mannes vor uns haben: ohne sklavische Furcht und zugleich ohne Originalitätssucht sehen wir den Verfasser in den Bahnen eines andern wandeln, und die angenehme Fülle des Ausdrucks ist mit dem reichen und mannigfaltigen Inhalte in schönstem Einklange. Dazu gesellt sich die kulturhistorische Bedeutung der Schrift. Von der Beredsamkeit ausgehend und zur Beredsamkeit stets hinstrebend, bietet der Verfasser eine geistvolle Gegenüberstellung des Bildungsstrebens zweier Jahrhunderte. Dem enthusiastischen Vertreter der modernen Sprache und Bildung wird ein ruhiges, aber selbstbewufstes Lob der klassischen „alten“ Periode gegenübergestellt, und wenn es auch als Hauptzweck der Schrift bezeichnet werden mufs, die Gründe des Verfalls der Beredsamkeit nachzuweisen, so darf man doch behaupten, dafs mit freiblickender Klarheit auch das Berechtigte an der neuen Zeit gewürdigt wird. Der Verfasser weifs, dafs man Beharrlichkeit von dem seiner Natur nach Wandelbaren nicht erwarten darf. Diese Einsicht mäfsigt sein Urteil über das Gegenwärtige wie über das Vergangene. Bei aller Unparteilichkeit aber ist er scharf und bestimmt. Alles ladet hier zum Verweilen und Eindringen ein. Doch ist dieser Dialogus de oratoribus nicht blofs historisch interessant: wer ein ideenhaftes Auge hat, d. h. das *ὂν ἀεὶ καὶ ὄντως ὂν* im Wechsel der Einkleidungen wiederzuerkennen vermag, wird die darin beleuchteten Gegensätze in der Auffassung des Lebens und der Bildung für alle Zeiten bemerkenswert finden.

Abgesehen vom Dialogus, der in allen Teilen die eingehendste Erörterung verdient und in ganz hervorragendem Grade geeignet ist, den Grundstock der Lektüre ein ganzes Semester hindurch in Prima zu bilden, ist Tacitus demnach wohl nur in mäfsigem Umfange nach sehr vorsichtiger Auswahl als Zugabe zu verwenden. Allerdings gefällt er der Jugend, abgesehen von den

Partieen, wo langgestreckte Flächen rein militärischer Erzählung sich nur selten zu den Höhen seiner glänzenden Schilderung erheben. Aber es fehlt ihm die Haupteigenschaft eines für den Jugendunterricht an erster Stelle zu verwendenden Schriftstellers: er ist kein verus humanae naturae interpres.

Über den dritten römischen Historiker T. Livius kann ich kurz sein. Dieser ist ein idealer Jugendschriftsteller. Man mag ihn in solchem Umfange lesen lassen, als die Rücksicht auf andere Schriftsteller irgend gestattet. Die neuen Lehrpläne verlangen für beide Primen „ergänzende Privatlektüre, namentlich aus Livius“. So gern ich diesem Schriftsteller einen breiten Raum gönne, so sehe ich doch nicht, wie bei so ausgedehnter Liviuslektüre der lateinische Unterricht seine eigentliche Krönung, seine Schlufserhebung finden soll. Bisher hatte man nur solche Bücher von Livius gelesen, welche bis in die Einzelheiten hinein interessant waren. Jetzt wird man auch in die weiteste Breite ausgesponnene Erzählungen minder bemerkenswerter Ereignisse von ihm lesen müssen. Das wird, fürchte ich, den Schüler sehr langweilen. Und darüber müfste doch auf so manches andere verzichtet werden, was in ganz andere Tiefen herabsteigen läfst als die Erzählung eines Historikers. Wollte ich diese Gedanken weiterverfolgen, so müfste ich wiederum in das Lob der rhetorischen und philophischen Schriften Ciceros einlenken, durch welche, wenn man sie richtig behandelt, die gesamte Beschäftigung mit dem römischen wie mit dem griechischen Altertume sich in einer dem jugendlichen Alter wunderbar angemessenen Weise zum Abschlufs bringen läfst.

Steglitz bei Berlin. O. Weifsenfels.

Die neuen Lehrpläne und der Latein-Unterricht in der Tertia des Gymnasiums.

1. Der Unterricht im Lateinischen hat nach den neuen Lehrplänen auf preufsischen Gymnasien nunmehr eine doppelte Aufgabe. Er soll 1) vermitteln das Verständnis des Autors, 2) herbeiführen ein gewisses Mafs von logischer Schulung.

2. Als gesonderte Aufgaben treten die namhaft gemachten Zielleistungen des lateinischen Unterrichts erst auf der Mittelstufe humanistischer Lehranstalten in den Vordergrund, insofern auf dieser Stufe mit der Lektüre lateinischer Schriftsteller begonnen wird.

3. Das Vorhandensein zweier gesonderter Aufgaben darf aber nicht in der Weise mifsverstanden werden, als ob sie wie zwei

sich nie berührende Parallelen neben einander her liefen. Vielmehr ist die Forderung der Konzentration, wenn schon mit Recht geltend gemacht für das Verhältnis der verschiedenen Unterrichtsgegenstände unter einander, so jedenfalls und in erster Linie geltend zu machen gegenüber verschiedenen Aufgaben desselben Unterrichtsgegenstandes.

4. Der konzentrische Mittelpunkt, welcher für beide Aufgabenkreise wie der Ausgangspunkt, so auch der die verschiedenen Strahlen stets wieder vereinigende Brennpunkt bleiben mufs, ist der Autor. Verständnis des Autors und logische Schulung stehen in innigster Wechselbeziehung. Dementsprechend ist der Zeitpunkt, da beide Aufgaben als verschiedene heraustreten, zugleich der Zeitpunkt, da ihre höhere Einheit zum Bewufstsein gebracht werden mufs.

5. In Übereinstimmung mit dieser Forderung eines konzentrischen Betriebes beider Aufgabenkreise haben die neuen Lehrpläne zwar die Teilung der lateinischen Unterrichtsstunden in Grammatik und Lektüre bestehen lassen, fordern aber auch für den Grammatik-Unterricht einen induktiven Betrieb in Anlehnung an die Lektüre. Abgelehnt ist damit der deduktive Betrieb.

6. Der Einwand, dafs der induktive Betrieb des Grammatik-Unterrichtes in Anlehnung an die Lektüre die systematische Vollständigkeit schädige, geht aus von einer Verkennung der Ziele des Grammatik-Unterrichtes, die nicht diese, sondern logische Schulung fordern. Die hier gemeinte Systematik besteht in einer Zusammenstellung von Regeln nach den äufserlichen Gesichtspunkten gleichklingender sprachlicher Erscheinungen. Der systematische Unterricht besteht dann in der Absolvierung von so zusammengestellten Gruppen nach dem Gesichtspunkte des äufserlich Gleichartigen. Diese Absolvierung kann mehr oder weniger mechanisch betrieben werden. Die Gefahr einer gewissen Mechanisierung liegt aber bei der ganzen Art des Betriebes vor, insofern die dem Unterricht zu Grunde gelegte gedruckte Grammatik zum Auswendiglernenlassen der sprachlich und inhaltlich oft sehr mangelhaft formulierten Regeln verleitet. Was es mit der geforderten Vollständigkeit auf sich habe, kann man sich hiernach zurechtlegen. Es handelt sich hierbei um das mehr oder weniger begründete, aber immer doch subjektive Ermessen der Verfasser von gangbaren Schulgrammatiken. — Gewisse Gruppen von gleichartigen sprachlichen Erscheinungen sollen also in einer bestimmten Reihenfolge erledigt werden. Das ist die geforderte systematische Vollständigkeit. Abstrakt bleibt dies Verfahren auf alle Fälle, und deshalb ist es auch nicht induktiv. Aber gemeiniglich ist es auch ein mechanisches Verfahren. Denn als Mafsstab des grammatischen Könnens seitens der Schüler pflegt das schnelle Hersagen von Regeln zu gelten. Dieses ist auf keine andere Weise so schnell und bequem zu erzielen als durch Auswendiglernenlassen.

Wie grofs aber der Abstand dieses mit systematischer Vollständigkeit erteilten Grammatik-Unterrichtes von der geforderten logischen Schulung ist, braucht nicht auseinander gesetzt zu werden.

Aber freilich der Lehrer, welcher anders unterrichtet, kann bei Prüfungen und Revisionen nicht paradieren! Das falsche Ideal dieser systematischen Vollständigkeit verleitet nun dazu, einen wirklich induktiven Betrieb grammatischen Unterrichtes als ungeordnet und lückenhaft zu bezeichnen. Ungeordnet: insofern die schematische Anordnung des Grammatik-Buches dem Unterricht nicht zu Grunde gelegt wird. Lückenhaft: insofern die Erledigung einer bestimmten Summe namhaft gemachter Regeln nach diesem Betriebe nicht garantiert werden kann. Wie es aber ein Irrtum ist zu glauben, dafs der Anschlufs an die Ordnung des vorliegenden Grammatik-Buches und die Vollständigkeit im Sinne der Erledigung eines bestimmten Pensums von Regelgruppen logische Schulung verbürgt, so ist es auch ein Irrtum, einem Unterrichtsbetriebe, der eine solche systematische Vollständigkeit ablehnt, die Erreichung des vorgesteckten Zieles abzuerkennen.

7. Der nach induktiver Methode erteilte Grammatik-Unterricht sucht in einem tieferen Sinne den Forderungen der Ordnung und der Vollständigkeit zu entsprechen, indem er die Schüler in steter Fühlung erhält mit dem Autor. Nicht eine von aufsen herangebrachte Ordnung und nicht eine numerische Vollständigkeit wird erstrebt, sondern als geordnetes Ganze, das im Mittelpunkte des zwei Seiten umfassenden Latein-Unterrichtes steht, mufs dem Schüler der gerade behandelte Abschnitt des lateinischen Autors zum Bewufstsein gebracht werden. Diese organische Ordnung verhält sich zu jener künstlichen Ordnung, wie sich das natürliche Wachstum der Bäume eines Waldes verhält zu der steifen Akkuratesse angelegter Baumschulen. Und dieses konzentrische Verfahren verhält sich zu jener Zwei-Seelen-Theorie, wie sich die Anschauung eines lebendigen Ganzen zur Abstraktion nicht zusammengehöriger Teile verhält („Dann hat er die Teile in seiner Hand, fehlt leider nur das geistige Band“).

8. Mit dem induktiv-konzentrischen Betrieb des Grammatik-Unterrichtes ist unvereinbar die Forderung der Erledigung eines bestimmten Pensums von Regeln, a priori festgestellt, ohne Rücksicht auf den gerade zur Lektüre kommenden Autor-Abschnitt.

Erläuterung. Für die Unter-Tertia sei als Lektüre das fünfte Buch von Cäsars Kommentarien de bello Gallico angesetzt. Gleich im ersten Kapitel dieses Abschnittes kommen mehrere Gerundiv-Formen vor (*ut, quam plurimas possent, naves aedificandas veteresque reficiendas curarent; ad multitudinem iumentorum transportandam*). Da entspricht es nun der Forderuug eines induktiven Grammatik-Betriebes, in der der Lektüre dieses Kapitels folgenden Grammatik-Stunde über diese sprachliche Erscheinung mit den Schülern zu sprechen. Es widerspricht aber

durchaus dieser Forderung, eine solche Besprechung abzulehnen etwa mit dem Hinweise darauf, dafs das nicht in das Pensum der Klasse gehöre. Vielmehr ist das Pensum der Klasse zu regeln, nicht unabhängig von dem Autor und ohne Beziehung auf ihn, sondern auf dem Grunde der sprachlichen Erscheinungen derjenigen Autor-Abschnitte, die als Lektüre für die Klasse angesetzt sind. Zum Überflusse sei bemerkt, dafs als Pensa nur diejenigen sprachlichen Erscheinungen in Frage kommen, welche nicht schon in früheren Klassen als Pensa erledigt sind. Also: der Lehrer ist nicht verpflichtet, auf Grund jenes oben citierten lateinischen Satzes aus Cäsar das Kapitel von der Komparation zur Besprechung zu bringen, als ob es noch nie dagewesen wäre. Dahingegen wird er die Gelegenheit benutzen (*quam plurimas*), schwächeren Schülern aus dem Gedächtnis entschwundene Komparativ- und Superlativ-Bildungen wieder zuzuführen. Oder: der Lehrer soll nicht, weil ein unregelmäfsiges oder anomales Verbum in der Lektüre vorgekommen ist, die unregelmäfsigen Verba und die Verba anomala von A bis Z wiederholen. Dahingegen wird er gut thun, bei wahrgenommener Unsicherheit durch einzelne Fragen in Anlehnung an Vorkommendes (*possent reficiendas*) eine Sicherung des unsicher Gewordenen herbeizuführen. Zurückgewiesen soll noch der Einwand werden, als ob bei einem solchen Betriebe das grammatische Pensum der Unter-Tertia beispielsweise ein völlig verschiedenes sein könne in verschiedenen Jahrgängen, entsprechend den verschiedenen Autor-Abschnitten, die da zur Lektüre kommen. Wer sich die Sache genauer ansieht, merkt sofort, dafs es sich hier um einen nur scheinbar berechtigten Einwand handelt. Sind es auch verschiedene Abschnitte, die gelesen werden, so sind es doch verschiedene Abschnitte ein und desselben Autors, so sind es weiter doch nur verschiedene Teile eines und desselben Werkes, das dieser Mann geschrieben hat. Diese „Selbigkeit" von Werk und Autor verbürgt auch eine gewisse Einheitlichkeit der sprachlichen Erscheinungen. Oder, um nicht den Schein zu erregen, als wollten wir hier a priori etwas ausmachen: wer wagt die Behauptung, dafs die sprachlichen Erscheinungen des ersten Buches der Kommentare ganz verschieden seien von denen des fünften Buches? Wer im Ernst würde bei der Behauptung beharren dürfen, dafs ein induktiv-konzentrischer Grammatik-Betrieb in der skizzierten Weise dazu führen würde, dafs in verschiedenen Jahrgängen der Unter-Tertia auf Grund der verschiedenen Lektüre-Abschnitte verschiedene sprachliche Erscheinungen zur Sprache gebracht werden müfsten? Dahingegen ist natürlich ohne weiteres zuzugeben, dafs sprachliche Eigentümlichkeiten in dem einen Buche sich finden werden, die in den anderen sich so nicht finden, und umgekehrt ist zuzugestehen im Sinne der gemeinten Lückenhaftigkeit, dafs gewifs nicht jedes Buch der Kommentare Cäsars eine numerisch vollständige Samm-

lung von Beispielen enthält für diejenigen Regeln in der Grammatik, die als Unter-Tertianer-Pensum figurieren. Aber wir mufsten auch die Vorstellung als Irrtum ablehnen, dafs diese Vollständigkeit, deren Mafsstab das abstrakte Grammatik-Buch ist und nicht der lebendige Autor, auch nur in einer nennenswerten inneren Beziehung stehe zu der geforderten und zu leistenden logischen Schulung, geschweige denn, dafs die eine die andere verbürge. Vielmehr würde der Umstand, dafs für eine der überlieferungsmäfsig als zugehöriger Bestandteil des Unter-Tertianer-Pensums namhaft gemachten Grammatik-Regeln in Cäsars gesamtem Werke über den gallischen Krieg kein Beleg zu finden ist, als Ausschlag gebendes Motiv dafür geltend zu machen sein, dafs jene Regel aus dem Pensum zu verschwinden habe. Das verlangt die innerhalb jedes Unterrichtsgegenstandes dringend notwendige Konzentration im scharfen Gegensatze zu der schädlichen Zwei-Seelen-Theorie.

Umgekehrt verlangt diejenige Vollständigkeit, auf welche es wirklich ankommt, soll logische Schuluug erreicht werden, dafs nicht eine sprachliche Erscheinung im Autor unbesprochen bleibe, weil sie aufserhalb des Pensums der Klasse liege. Wem leuchtet es nicht ein, dafs ein solches Unterrichtsverfahren abstrakt-mechanisch und deshalb unpädagogisch sei?

Verständnis des Autors soll erzielt werden; wie kann es aber erzielt werden, ohne dafs diejenigen sprachlichen Erscheinungen, welche nicht ausnahmsweise, sondern wiederholt sich finden, auch zum Ausgangspunkt grammatischer Besprechungen gemacht werden? Es liefse sich einwenden, es giebt allerhand sprachliche Erscheinungen, deren Verständnis erfahrungsgemäfs über die hier in Frage kommende Klassen- und Altersstufe hinausgeht. Gut! ist zu antworten, dann geht aber auch das Verständnis des Autors über das Durchschnittsmafs der hier in Frage kommenden Klassen- und Altersstufe hinaus. Hierbei ist nicht gedacht an Einzelheiten, nicht an die *ἅπαξ λεγόμενα*, sondern an solche Erscheinungen wie das Gerundivum mit *ad*. Dafs Verständnis des Autors und Verständnis dieser sprachlichen Erscheinung Hand in Hand gehen mufs, ist unsere Überzeugung. Das verstehen wir unter der organischen Vollständigkeit, die im Mittelpunkte stehen mufs, und ohne die freilich logische Schulung undenkbar ist. Sollte man nun fortschreiten zu der Behauptung, dafs auch derartige sprachliche Erscheinungen, wie sie fast in jedem Kapitel Cäsars sich finden, über das Verständnis des Durchschnitts-Untertertianers hinausgehen, so bliebe nur die praktische Nutzanwendung: es mufs ein anderer lateinischer Autor für die Unter-Tertia eingeführt werden. Übrigens stehen wir nicht auf dem Standpunkte der Schlufsfolgerung, weil wir nicht auf dem Standpunkte der Voraussetzung stehen. Wir halten es überhaupt für eine Verstiegenheit, in der vielfach beliebten Weise Grenzwälle zwischen dem Ver-

ständnis des Unter-Tertianers und dem des Ober-Tertianers künstlich zu errichten.

Natürlich sind wir demgegenüber auf die geistreiche Vexier-Frage unserer Gegner gefafst: ob es sich mit solchen Anschauungen nicht überhaupt empfehle, die nach dem Mafsstabe des geistigen Fortschrittes gemachten Klassenunterschiede aufzuheben, alles Schülermaterial einer Anstalt zusammenzuthun und dann lauter Parallel-Cöten zu bilden? Oder ob es nicht auch eine Verstiegenheit sei, dafs dem Primaner ein höheres Mafs von Verständnis zugemutet werde als dem Sextaner? Es ist das die Logik der abstrakten Gegensätze, als gäbe es in der Welt nur Extreme und als sei die Anwendung des Satzes von der Identität und des Widerspruches der Weisheit letzter Schlufs: entweder sind die Menschen Engel, oder sie sind Teufel; entweder ist das Leben ein Paradies, oder es ist eine Hölle — und wie die geistreichen Alternativen noch heifsen mögen, die auf Grund derselben Logik gebildet werden könnten!

Nein! Es kann eine Verstiegenheit sein, Grenzwälle des Verständnisses zwischen den beiden Klassen Unter-Tertia und Ober-Tertia in der angegebenen Weise zu errichten, und es kann doch ganz in Ordnung sein, dafs man Klassenunterschiede nach dem Mafsstabe des geistigen Fortschrittes fixiert, dafs man von einem Durchschnittsmafsstabe des Verständnisses der Unter-Stufe, der Mittel-Stufe und der Ober-Stufe seitens der Schüler höherer Lehranstalten spricht, dafs man einen solchen Verständnis-Unterschied für den Durchschnitt — und darauf kann es im Klassenunterricht immer nur ankommen — auch anerkennt als bestehend zwischen Primanern, Sekundanern, Tertianern, Quartanern.

Da drängt sich denn allerdings eine Frage auf, deren Beantwortung eine kleine Änderung im Arrangement der Klassen herbeiführen wird, wie solcher Änderungen mehrere die unzweifelhafte Folge der ja amtlich geplanten Einführung des Klassenlehrersystems sein werden. Ist es pädagogisch richtig gewesen, dafs man die von Haus aus doch unleugbar einheitlich gedachten Kurse der Primen, Sekunden, Tertien auseinander gerissen hat? Für die Prima ist diese Einheitlichkeit amtlich noch jetzt anerkannt, und kommt auch da, wo die Schüler auf Grund von Versetzungen in zwei Abteilungen gesondert unterrichtet werden, innerhalb des Unterrichtsbetriebes wenigstens dadurch zum Ausdruck, dafs die Schüler der Unter-Prima dieselben Lehrer in der Ober-Prima wieder finden, die normale Versetzung vorausgesetzt. Sollte es sich nun nicht als pädagogische Notwendigkeit herausgestellt haben, dafs innerhalb der Sekunden und Tertien dieselbe Einheitlichkeit wenigstens des Lehrerpersonals Platz greift?

Unsere praktische Schlufsfolgerung lautet: es ist unthunlich, dafs der Schüler an derselben Anstalt unter der normalen Voraussetzung einjähriger Versetzung in der Ober-Tertia andere Lehrer

findet, als er sie in der Unter-Tertia gehabt hat. Das Gleiche gilt von den beiden Abteilungen der Sekunda.

Weshalb es sich auf das dringendste empfiehlt, eine gewisse Einheitlichkeit des Unterrichtsbetriebes innerhalb der Sekunden und Tertien Schülern und Eltern zu verbürgen, braucht doch nicht erst gesagt zu werden. Die Mifsstände des entgegengesetzten Verfahrens sind mit Händen zu greifen. Die Lehrer müssen sich an ihre Schüler und die Schüler müssen sich an ihre Lehrer gewöhnen. Diese erste Zeit des sich gegenseitig Kennenlernens verstreicht im Hinblick auf die erstrebten Ziele ziemlich nutzlos. Ein zweiter, nicht minder grofser Übelstand dieses jährlichen Lehrerwechsels ist die andere Unterrichtsmethode. Auch hier bedarf es einer Zeit der Gewöhnung für die Schüler. Freilich möchten wir auch hier bitten, das Kind nicht mit dem Bade ausschütten zu wollen und im Ernst oder im Spott die Forderung zu erheben, dafs die Schüler von der Sexta bis zur Prima von ihren erstmaligen Lehrern hinaufgeführt werden. Weil die Bürgschaft für eine gewisse Kontinuität des Unterrichtsbetriebes innerhalb eines Zeitraumes von zwei Jahren gefordert wird, so ist damit noch nicht dasselbe für den Zeitraum von neun Jahren gesagt. Im Gegenteil! Es kann das eine eine pädagogisch-didaktische Notwendigkeit sein und das andere pädagogisch-didaktisch verwerflich sein. Der Schüler höherer Lehranstalten soll wirklich eine gewisse geistige Beweglichkeit sich aneignen in dem Verkehr mit verschiedenen Lehrern, die ihn unterrichten. Die Gelegenheit hierzu würde ihm aber genommen werden, wenn jenes Zerrbild der Kontinuität des Unterrichts in die Wirklichkeit übertragen würde. Einseitigste Dressur wäre die kaum zu vermeidende Folge eines solchen Unterrichtsbetriebes. Aber seit wann ist es denn auch unmöglich, beiden Extremen Widerstand zu leisten? Und was ergiebt sich nun aus dem hier Vorgebrachten für den induktiv-konzentrischen Unterrichtsbetrieb in der lateinischen Grammatik? In Sonderheit: welche Vorteile würde für diese im Lehrplan geforderte Methode der einheitliche Unterricht in der Tertia haben?

Zunächst würde fortfallen für den Latein-Lehrer der Unter-Tertia der Zwang, innerhalb Jahresfrist ein bestimmtes, aber meist sehr willkürlich bestimmtes Grammatik-Pensum zu erledigen. Willkürlich bestimmt nach zwei Richtungen: einmal im Vergleich zu dem ebenfalls willkürlich bestimmten Ober-Tertianer-Pensum; das andere Mal, insofern dabei gewisse sprachliche Erscheinungen, die anläfslich der Lektüre den Schülern auffallen müssen, ganz ohne Berücksichtigung geblieben sind. Die Erlösung von diesem Zwange ist aber eine heilsame. Denn der Latein-Lehrer der Tertia hat nunmehr die Möglichkeit, ein gröfseres grammatikalisches Ganze, das schon eher den Charakter einer gewissen Einheitlichkeit an sich trägt, zu einem schon recht umfangreichen,

für zweijährige Lektüre berechneten Ausschnitt aus Cäsars klassischem Werke über den gallischen Krieg in Beziehung zu setzen.

Hierbei ist es nun völlig gleichgültig, ob beispielsweise *quasi* schon in Unter-Tertia oder erst in Ober-Tertia zur Besprechung kommt. Und es ist unbedenklich, eine sprachliche Erscheinung, die in jenem gröfseren Ausschnitt von etwa vier Büchern des bellum Gallicum keinen Beleg aufzuweisen hat, aus dem grammatischen Pensum der Tertia überhaupt auszumerzen und dem grammatischen Pensum der Sekunda zuzuweisen. Dahingegen ist es sehr bedenklich, sprachliche Erscheinungen von typischer Bedeutung, die in der Lektüre vorgekommen sind, in der Grammatik-Stunde deshalb zu übergehen, weil die Besprechung erst für die Ober-Tertia angesetzt ist. Liest man also das fünfte Buch in der Unter-Tertia, so ist anläfslich der Reden des Ambiorix, des Cotta und Sabinus die Erwähnung des Satzbaues der oratio obliqua, sofern es sich da um die wesentlichsten Abweichungen vom Deutschen handelt, zum Verständnis des Autors unerläfslich.

9. Damit der Latein-Lehrer die einheitliche Leitung des Unterrichts in der angegebenen Weise auch wirklich auszuüben vermag, und damit die innige Wechselbeziehung zwischen Lektüre und Grammatik, wie sie im Wesen des induktiv-konzentrischen Unterrichtsbetriebes liegt, auch wirklich auf allen Punkten eintritt, dazu empfiehlt es sich dringend, die Vorbereitungsarbeit auf neu zu übersetzende Stücke des Autors völlig in die Klasse zu verlegen und die Hausarbeit auf das für den deutschen Ausdruck so wichtige Nachübersetzen und Wiederholen des vorher in der Klasse Durchgenommenen und Vorübersetzten zu beschränken. Es ist natürlich viel bequemer für den Lehrer, die häusliche Vorbereitung auf einen bestimmten Abschnitt des Autors — etwa so viel, als in jeder Autor-Stunde übersetzt zu werden pflegt — von den Schülern zu verlangen. Es mag auch, wie die Verhältnisse leider vielfach noch liegen, für den Lehrer viel empfehlenswerter sein, wenn er bei Revisions-Besuchen eine zu Hause, nicht selten mit Benutzung unerlaubter Mittel, wohl eingeübte Übersetzung vortragen läfst, als wenn diese Übersetzung erst das Schlufsergebnis einer recht umständlichen Unterredung ist, bei welcher der Lehrer nicht alles durch Fragen erledigen kann, sondern mancherlei selbst beisteuern mufs, als da sind noch nicht vorgekommene Worte, die Einsicht in den Zusammenhang schwerer Strukturen u. s. w. Andererseits handelt es sich doch nicht in erster Linie um die Bequemlichkeit des Lehrers, auch nicht um den guten Eindruck, den eine glatte, anstofslose Übersetzung des Schülers auf die Vertreter der Aufsichtsbehörde machen könnte, sondern es handelt sich um die bestmögliche Förderung des Schülers, es handelt sich um die Erfüllung der grundlegenden Forderung, dafs die Hauptarbeit in die Klasse verlegt werde. Es handelt sich — und nicht zum wenigsten — darum, dafs der Lehrer die Leitung in

der Hand behält, dafs also die schädlichen, fremdartigen Einflüsse ausgeschlossen sind, welche ganz unvermeidlich in dem einen Falle sich dem Schüler gegenüber geltend machen, seien das deutsche Übersetzungen, oder seien es die oft nicht besseren Speziallexika, oder seien es mündliche Unterstützungen der Angehörigen, die den einheitlichen Unterrichtsbetrieb sehr erheblich zu schädigen geeignet sind. Es handelt sich endlich darum, zu verhüten, dafs der Schüler viel Zeit nutzlos verbringt, dafs ihm nachher im Unterrichte die unbefangene Aufmerksamkeit und das Interesse fehlen. Denn die Furcht vor der Entdeckung mangelhafter Vorbereitung beherrscht die Gemüter und läfst Aufmerksamkeit und Interesse nicht recht aufkommen. Da rede man auch nicht von der Freude des eigenen Findens! Die Freude des Findens wird dem Schüler zu teil, wenn er sucht unter Anleitung des Lehrers und finden lernt. Ist aber der Schüler der Mittelstufe auf sich selbst angewiesen, so wird er, nach dem Durchschnitt zu urteilen, nicht in der gewünschten Weise finden. In solcher Lage sind nun zwei Fälle denkbar: entweder er sucht fremde Unterstützung in irgend einer der angegebenen Formen, oder er behilft sich mit dem Notdürftigsten, dem öden, ohne Anleitung meist verkehrt geübten Vokabel-Aufschreiben. Die Zeit, die hierauf verwandt ist, ist meist verloren. Die Stimmung, welche sich der Schüler infolge dieser Thätigkeit gemeiniglich bemächtigt, ist nicht als Freude zu bezeichnen, wohl aber als Unlust, zu der sich nachher das Gefühl der Furcht gesellt. Diese Empfindungen der Schüler neutralisieren Aufmerksamkeit und Interesse und erschweren das erspriefsliche Zusammenwirken von Lehrer und Schülern in der Unterrichtsstunde aufserordentlich. Dafs die Benutzung fremder Unterstützung, wenn es eben nicht die fachkundige des Lehrers ist, die Freude des eigenen Findens nicht vermitteln kann, ist selbstverständlich. Dahingegen vermitteln diese Haus-Vorbereitungen mit allem, was darum und daran hängt, nicht selten etwas anderes, weniger Wünschenswertes: sie vermitteln nicht selten dem Lehrer ein ganz unrichtiges Urteil über Fleifs und Leistungen seiner einzelnen Schüler. Wie sollte das auch anders sein? Aber freilich, so lange die irrige Meinung besteht, als ob die Forderung eines gewissen Pensums an häuslicher Arbeit für jede Unterrichtsstunde das den guten Lehrer auszeichnende Charakteristikum sei, so lange es als ein bedenkliches Zeichen gilt, auch in der Lektüre die Hauptarbeit in die Schule zu verlegen, so lange nicht der theoretisch anerkannte Satz auch praktisch allgemein zur Durchführung gebracht wird, dafs nicht diejenige Unterrichtsmethode die beste sei, welche das vorgesteckte Lehrziel unter Zuhülfenahme von möglichst viel Hausarbeit, sondern diejenige, welche dasselbe Ziel unter Zuhülfenahme von möglist wenig Arbeit zu Hause erreiche: ist gründliche

Umkehr auf diesem Gebiete nicht zu erhoffen. Es ist natürlich ein ganz anderer Unterrichtsbetrieb, je nachdem die häusliche Vorbereitung auf noch nicht übersetzte Abschnitte verlangt wird oder nicht; und man kann schon die Frage aufwerfen, ob es sich nicht dringend empfiehlt, für den Latein-Unterricht in der Tertia einen einheitlichen Betrieb zu fordern. Wenn aber die Einheitlichkeit dieses Betriebes gefordert wird, so könnte sie nur in der von uns geltend gemachten Richtung gefordert werden. Denn man kann doch nicht den Vertretern einer rationellen Methode, die Theorie und Praxis für sich anführen können, zumuten, dafs sie wider ihr besseres Wissen diese Methode aufgeben und das Gegenteil davon sich wieder aufzwingen lassen, blofs weil es die geheiligte Tradition darstellt und weil viele der Latein unterrichtenden Lehrer, eben dieser Abhängigkeit vom Althergebrachten folgend, gegen die Neuerung sind. Nein! Wenn irgendwo, so würde hier eine entschiedene Erklärung der Unterrichtsverwaltung, bestimmter ausgesprochen, als es in den Lehrplänen geschehen ist, und ein wachsames Auge darauf, dafs auch im Geiste der Lehrpläne gearbeitet wird, durchaus berechtigt sein. So unangenehm eine solche stete Kontrolle für den einzelnen ist — und ich habe eine sehr lebhafte Empfindung hierfür —, so mufs doch diese Empfindung des Unbehagens gegenüber der Einsicht in die Notwendigkeit dieser Mafsregel zurücktreten. — Einem besonderen Wunsche sei hier übrigens noch Ausdruck gegeben, betreffend die verschiedenen Äufserungen in den neuen Lehrplänen über diesen Punkt. Ich persönlich habe die gegründete Überzeugung, dafs die in diesen Äufserungen zum Ausdruck kommende Grundanschauung sich deckt mit der von mir geltend gemachten, übrigens lange vorher von berufenster Seite wiederholt erhobenen Forderung über Autor-Lektüre in der Tertia. Aber ich habe das Gefühl, dafs diese Grundanschauung nicht allerwärts mit gleicher Klarheit ausgesprochen wird. Und ich befürchte sehr, dafs dieser Umstand benutzt werden könnte, um den passiven Widerstand zu verstärken, der hier sich geltend machen wird, wie allerwärts, wo es sich um unbequeme Neuerungen handelt. Deshalb wäre eine authentische Erklärung der Unterrichtsverwaltung in dieser Richtung erwünscht.

Übrigens will ich hier gleich diejenigen Äufserungen in den Lehrplänen und Lehraufgaben namhaft machen, die meine oben ausgesprochene Überzeugung hinlänglich begründen. S. 20 heifst es über den lateinischen Lektüre-Unterricht in der Unter-Tertia: „Anleitung zur Vorbereitung. Fleifsige Übungen im Konstruieren, unvorbereiteten Übersetzen und Rückübersetzen“. Und ebenda über den lateinischen Unterricht in der Ober-Tertia: „Anleitung zum Übersetzen in der Klasse. . . . Art des Lesens und Übungen wie in Unter-Tertia“. Auf S. 24 unter den „me-

thodischen Bemerkungen" zum lateinischen Unterricht heifst es: „Auf die in den Lehraufgaben betonte Vorbereitung auf neue oder schwierigere Schriftsteller in der Klasse mufs stets gehalten werden". „Die beste Erklärung ist und bleibt eine gute deutsche Übersetzung des Schriftstellers. Dieselbe ist in gemeinsamer Arbeit von Lehrer und Schüler in der Klasse festzustellen und durch den Schüler zu wiederholen. Dadurch wird am wirksamsten dem Unfug der Benutzung von gedruckten Übersetzungen vorgebeugt". Im weiteren heifst es auf S. 65. 66: „Gesichtspunkte für die Bemessung der Hausarbeit"; ad B: Besonderes: a) Untere und mittlere Stufe: „Die Hausarbeiten können eine gewisse Einschränkung erfahren, wenn die häusliche Vorbereitung auf schwierigere Schriftsteller, besonders bei Beginn der Lektüre, nur nach vorheriger Anleitung des Lehrers gefordert wird" (bezieht sich auf die Klassen IV—IIB). Wir wollen gleich hier bemerken, inwiefern wir eine gröfsere Deutlichkeit und Entschiedenheit der hier geäufserten Ansichten wünschten. Deutlichkeit wünschten wir nach der Richtung, dafs festgestellt würde, die hier mehrfach zur Erwähnung kommende „Anleitung zur Vorbereitung" sei ebendieselbe Thätigkeit, welche wir oben als die in der Klasse zu leistende Vorübersetzung des Autors bezeichnet haben, ohne dafs vorher häusliche Vorbereitung beansprucht werde. Die Vorbereitung selbst im Sinne der Lehrpläne besteht dann in der Einprägung und Wiederholung der in der Klasse gegebenen Vorübersetzung. Diese Einprägung und Wiederholung oder das Nachübersetzen ist in der That die überaus wichtige Aufgabe für die nächste Stunde, bei welcher mit auf die häusliche Vorbereitung zu rechnen ist. — Gröfsere Entschiedenheit wünschten wir, insofern wir aus den oben angegebenen Gründen wünschten, dafs nicht blofs für den Anfang, sondern überhaupt in Quarta und Tertia das Aufgeben von noch nicht übersetzten und nicht in der Klasse besprochenen Abschnitten behufs häuslicher Vorbereitung untersagt würde. Auf alle Fälle wünschten wir aus praktischen Gründen darüber Klarheit zu haben, dafs die Lehrpläne nicht etwa beabsichtigten, denjenigen Lehrern Steine in den Weg zu legen, welche nicht blofs am Anfang, sondern überhaupt in Quarta und Tertia von Vorbereitungsaufgaben für die häusliche Arbeit Abstand nehmen, sofern es sich um in der Klasse noch nicht zur Besprechung gekommene Abschnitte handelt.

10. Die in den Lehrplänen sich findende Weisung, „etwaige Versuche, die grammatische Erklärungsweise in Anwendung zu bringen (sc. bei der Lektüre), sind überall streng zurückzuweisen" S. 23 f. und die in den Erläuterungen S. 72 sich findende Aufforderung, „Aufgabe der Direktoren und Aufsichtsbehörden wird es sein, allen Versuchen energisch entgegenzutreten, welche darauf abzielen . . ., die Schriftsteller-Lektüre durch Hineinziehen gram-

matischer Erörterungen aufzuhalten, welche zum Verständnis des Schriftstellers nicht unumgänglich notwendig sind", können nicht dahin verstanden werden, als sollten dadurch diejenigen Hinweise des unterrichtenden Lehrers ausgeschlossen werden, ohne welche, zumal für die mittleren Klassen, das geforderte Verständnis des Autors unmöglich ist, und in denen vielfach die mit Recht für diese Klassen geforderte Anleitung zur Vorbereitung zu bestehen haben wird. Um das festzustellen, dazu bedarf es nur einer Erinnerung an die für die Unter-Tertia und Ober-Tertia im Lateinischen so formulierte Lehraufgabe: „Fleifsige Übungen im Konstruieren". Es ist ja auch eigentlich selbstverständlich, dafs eine Anleitung zur Vorbereitung und eine Vermittelung des Schriftsteller-Verständnisses für diejenigen Klassen, deren Schüler die ihnen im Autor auf Schritt und Tritt begegnenden fremdsprachlichen Erscheinungen bisher weder durch die Autor-Lektüre selbst noch anderweitig insgesamt haben kennen lernen können, diese sprachlichen Schwierigkeiten im wesentlichen zu berücksichtigen haben wird. Praktisch zweckmäfsig aber erscheint es uns doch darauf hinzuweisen, dafs die ausführenden Lehrer, welche sich vielleicht völliger Übereinstimmung mit dem Geist der Lehrpläne bewufst sind, bei Revisionen in eine recht garstige Lage kommen können. Nehmen wir an: der Lehrer ist gerade damit beschäftigt, die Vorbereitung eines noch nicht übersetzten Abschnittes zu leiten. Es finden sich in dem Abschnitte eine Reihe schwierigerer Strukturen, die eines erwähnenden Wortes bedürfen, um das Verständnis des Autors dem Schüler zu erschliefsen. Der Revisor hingegen hat vielleicht gerade im Anschlufs an die vor kurzem wiederholte Lesung jenes Abschnittes in den Erläuterungen zu den Lehrplänen das lebhafte Gefühl, dafs es sich bei diesem jetzt von ihm revidierten Unterrichtsbetriebe um solche Versuche handele, „die grammatische Erklärungsweise in Anwendung zu bringen". Auf Grund der oben erwähnten Aufforderung hält er sich für verpflichtet, diesem Versuche streng und energisch entgegenzutreten, wobei denn der Entscheid darüber in das Gebiet der Machtfragen verwiesen wird: ob diese grammatischen Erörterungen zum Verständnis des Schriftstellers unumgänglich notwendig gewesen sind oder nicht.

11. Als Anleitung zur Vorbereitung für die Lektüre empfiehlt sich namentlich in den mittleren Klassen folgendes Verfahren. Am Anfang jedes gröfseren Schulabschnittes werden in der ersten Lektürestunde über die Lebensverhältnisse des Autors und seine schriftstellerischen Arbeiten die notwendigsten, aber nicht notdürftigsten Angaben gemacht. Der Inhalt desjenigen Teiles seiner Arbeiten, der gerade die Lektüre bilden soll, wird eingehender angegeben. Diese Inhaltsangaben seitens des Lehrers wiederholen sich vor dem Beginn der Lektüre jedes gröfseren Abschnittes.

Hierauf wird in die Lektüre eingetreten. Und zwar läfst der Lehrer zuvörderst einen seiner Schüler einen nicht zu langen, aber auch nicht zu kurzen Abschnitt verlesen. Nach der Verlesung, bei der selbstverständlich Verstöfse gegen Aussprache und Betonung gerügt werden, wird diese Verlesung von einem zweiten Schüler wiederholt, der nunmehr die erstmalig erteilten Mahnungen zu beachten hat. Inzwischen werden die übrigen Schüler aufgefordert, den verlesenen Abschnitt sich so anzusehen, dafs sie ihn etwa übersetzen können. Nach der zweiten Verlesung ruft der Lehrer einen dritten Schüler auf, fragt ihn zunächst, welche Worte ihm unbekannt, sodann welche Strukturen ihm unverständlich sind. Ist das Wort ein solches, dafs es dem Schüler hätte bekannt sein müssen, so thut man gut, dem Gedächtnis des Schülers durch erleichternde Zwischenfragen zu Hülfe zu kommen. Gelingt das nicht, so mufs ein anderer Schüler eintreten. Handelt es sich dahingegen um Worte, die noch nicht vorgekommen sind, so ist es richtig, die Bedeutung des Wortes anzugeben und an die Wandtafel zu schreiben. Zur Eröffnung des Verständnisses schwierigerer Strukturen empfiehlt sich in den weitaus meisten Fällen die Aufforderung zur Zerlegung des Satzes in seine Teile. Die eingehendere Besprechung der sprachlichen Eigentümlichkeiten hat man sich aber für eine der nächsten Grammatik-Stunden aufzusparen. Der Schüler ist nunmehr in der Lage, eine sinngemäfse, wenn auch meist unbeholfene Übersetzung des verlesenen Abschnittes vorzutragen. Hierauf sucht sich der Lehrer zuvörderst zu überzeugen, ob der Betreffende auch alles verstanden hat, was er übersetzt hat; wo das nicht der Fall ist, hilft er nach oder läfst er durch andere Schüler nachhelfen. Vor allem mufs Wert darauf gelegt werden, dafs der Gedankenzusammenhang nicht verloren geht. Kurze Wiederholungen des kurz vorher Gelesenen sind da häufig am Platze. Hierauf beginnt die Aufgabe, an die Stelle der schwerfälligen Schülerübersetzung eine Musterübersetzung treten zu lassen. Dafs diese Musterübersetzung das gemeinsame Werk der Lehrer- und Schülerarbeit zu sein hat, bestimmen bereits die Lehrpläne. Häufig wird es gut sein, wenn der Lehrer diese Musterübersetzung in zusammenhängender Sprache seinen Schülern noch einmal vorführt. Jedenfalls notwendig ist es, dafs er sie gleich darauf von einem oder von mehreren der Schüler wiederholen läfst. Der geläufige Vortrag dieser Übersetzung für die nächste Stunde, das bildet das häusliche Arbeitspensum. Änderungen seitens der Schüler an der vorgelegten Musterübersetzung sind zulässig, wofern diese Änderungen ebenso gute oder gar bessere Ausdrücke enthalten als jene. Im anderen Falle mufs auf Aneignung des gegebenen Ausdrucks gehalten werden. — Zwei Einwänden sei hier noch in Kürze begegnet. Der eine Einwand betrifft den Umfang der Lektüre, der andere betrifft die

Selbständigkeit der Schüler. Den ersten anlangend, so sei zuvörderst festgestellt, dafs die Forderung einer möglichst umfangreichen Lektüre — in den Lehrplänen findet sie sich übrigens gar nicht erhoben — ihre naturgemäfse und sehr scharf markierte Schranke findet an der anderen Forderung der Vermittelung eindringenden Verständnisses dessen, was gelesen wird. Da ist es nun ein Irrtum zu glauben, dafs diesen Forderungen ohne die übliche häusliche Vorbereitung auf noch nicht gelesene Abschnitte nicht entsprochen werden könne, oder nicht in dem Mafse entsprochen werden könne, als das bei dem anderen Unterrichtsbetriebe möglich sei. Erfahrungsgemäfs — und die meisten, welche die zurückgewiesene Meinung teilen, reden hier zugestandenermafsen ohne Erfahrung — vollzieht sich der Betrieb so, dafs zu Anfang, wo es sich um die erstmalige Kenntnis des vorliegenden Autors und bestimmter, ihm eigentümlicher sprachlicher Erscheinungen handelt, der Fortschritt ein sehr langsamer ist, dafs aber später, sobald eine ganze Reihe von Strukturen dem Auge des Schülers geläufig geworden ist, ohne Beeinträchtigung des Verständnisses schneller fortgeschritten wird, und dafs schliefslich der Schüler in der Klasse ohne vorhergegangene häusliche Vorbereitung durch die frühere Anleitung des Lehrers in den Stand gesetzt ist, eine inhaltlich richtige und der Form nach nicht undeutsche Übersetzung zu liefern. Damit ist aber zugleich der zweite Einwand widerlegt, als käme die selbständige Arbeit des Schülers zu kurz. Wir haben schon oben angedeutet, dafs die Sitte, unübersetzte Texte zur häuslichen Vorbereitung aufzugeben, erfahrungsgemäfs zur schlimmsten Unselbständigkeit verleitet, insofern sie dazu verleitet, unerlaubte oder wenigstens schädliche Hülfsmittel zu gebrauchen. Man gebe sich über den angeblich geringen Prozentsatz von Schülern, die zu solchen Hülfsmitteln greifen, nicht optimistischen Täuschungen hin! Umgekehrt wird dasjenige Mafs von Selbständigkeit, das man einem Schüler der Mittelstufe durchschnittlich zumuten kann, viel besser verbürgt, beziehungsweise herangezogen, wenn er unter der fachmännischen Leitung seines Lehrers arbeitet, als wenn er statt dessen allerhand unkontrollierbaren Einflüssen ausgesetzt wird. Entspricht es wirklich dem Thatbestande, wenn dieses ledigliche Gehenlassen als Erziehung zu selbständiger Arbeit bezeichnet wird? Übrigens sei noch eins bemerkt: Selbständigkeit ist ein relativer Begriff. Zudem ist es nicht ausgeschlossen, dafs, wie die Erziehung zur Freiheit durch Zwang und Gehorsam hindurchzugehen hat, so auch die Erziehung zur selbständigen Arbeit und zu selbständigem Denken nur auf dem Wege einer gewissen Unselbständigkeit erreicht werden kann.

12. Der Grammatik-Unterricht lehnt sich nicht nur in dem Sinne an die Lektüre an, dafs die dort sich findenden Gedanken-

gänge als Material behufs Einübung benutzt werden, sondern auch in dem Sinne, dafs die in der Lektüre dem Schüler entgegengetretenen sprachlichen Erscheinungen typischer Art zum induktiven Ausgangspunkt für die grammatischen Unterweisungen gemacht werden, handele es sich nun um vertiefende Wiederholungen, oder handele es sich um Belehrungen über verhältnismäfsig neue Spracherscheinungen. — Absolute Unterschiede bestehen übrigens zwischen jenen vertiefenden Wiederholungen und diesen neuen Spracherscheinungen nicht. Irgendwie hat die Wiederholung ein Neues zu bringen, und die Besprechung einer neuen Spracherscheinung hat anzuknüpfen an Dagewesenes, sodafs auch sie als eine vertiefende Wiederholung bezeichnet werden kann. Zur vertiefenden Wiederholung über den genetivus partitivus könnte z. B. der Anfang von Caesar de bello Gallico Anlafs geben. Der eigentümliche Gebrauch der Konjunktion *ne* in Abhängigkeit von den Verben des Hinderns hat anzuknüpfen an das den Schülern der Tertia über *ne* Bekannte. Findet sich nun in einem gröfseren Abschnitte der Cäsar-Lektüre ein Beispiel für diesen Spezialfall nicht, so lehne man seine Besprechungen an ein Beispiel, das eben jene den Schülern bekannte Erscheinung illustriert. Dieses konzentrische Fortschreiten, das mit Zuhülfenahme der Ideenassociation an die Wiederholung ein Neues anschliefst und das noch nicht Dagewesene an ein Bekanntes anlehnt, entspricht in viel höherem Grade dem jugendlichen Fassungsvermögen und erweckt in viel höherem Grade die jugendliche Teilnahme als der sog. systematische Grammatik-Unterricht. Hat man den Kreis der Besprechung über eine bestimmte sprachliche Erscheinung geschlossen, so mufs zusammenfassend wiederholt werden. Man geht zurück auf die einzelnen Beispiele im Autor, verknüpft gleichartige sprachliche Erscheinungen, macht aufmerksam auf die Unterschiede zwischen Lateinischem und Deutschem. In glücklichster Übereinstimmung befinden wir uns da mit dem Satze der Lehrpläne S. 23 f.: „Besonderes Gewicht ist auf gelegentliche Zusammenfassung von Gleichem oder Verwandtem, Unterordnung des Besonderen unter das allgemeine Gesetz zu legen". In geringerer Übereinstimmung befinden wir uns dagegen zu dem vorhergehenden Satze, der systematische Einübung der notwendigen syntaktischen Gesetze und zum Schlufs gedächtnismäfsige Aneignung fordert.

Wir finden übrigens diese beiden Sätze der Lehrpläne auch mit sich selbst nicht in Übereinstimmung. Eine sog. systematische Einübung ist mit jener induktiven Methode nicht zu vereinbaren, von der es ausdrücklich im vorhergehenden Satze heifst, dafs besonderes Gewicht darauf zu legen ist.

Die Sache angehend, so ist über das falsche Ideal einer systematischen Vollständigkeit oben das Notwendige gesagt. Hier

sei nur noch die Behauptung zurückgewiesen, als gehe der induktiv-konzentrische Grammatik-Unterricht über das Verständnis der Schüler hinaus.

Wird hier einmal ein Vergleich herausgefordert: so ist keine Frage, dafs die von uns angestrebte Art des Unterrichtsbetriebes Aufmerksamkeit und Interesse der Schüler in viel höherem Grade anregt und dementsprechend dem Verständnis der Schüler mehr entgegenkommt als jene andere.

Darüber kann aber natürlich nur urteilen, wer nach beiden Arten unterrichtet hat. Nun ist es aber Thatsache, dafs die meisten von denen, welche so schnell bereit sind zu apodiktischen Verdammungsurteilen, die verurteilte Art des Betriebes aus eigener Erfahrung nicht kennen. Eine verhängnisvolle, zum Teil wohl aus Bequemlichkeit datierende Abneigung gegen alles, was sich bestimmte Lehrmethode nennt, zumal wenn deren Vertreter sie auch theoretisch zu rechtfertigen unternehmen, besteht noch immer in weiten Kreisen der höheren Lehrerschaft.

Da hört man noch immer Urteile, die dem Sinne nach auf das schon von Kant widerlegte Wort hinauslaufen: „Das mag in der Theorie wohl richtig sein, pafst aber nicht für die Praxis.“ Vergessen wird dabei, dafs ja doch auch diejenigen, welche jene Lehrmethode verteidigen, zum gröfsten Teile in der Praxis stehen. Der eigentliche Grund aber für dieses ablehnende Verhalten gegenüber allen rationellen Neuerungen, mögen sie sich auch noch so bewährt haben, ist die zähe Macht der Gewohnheit, das geheiligte Herkommen, dessen blofses Dasein vielen als hinlängliche Rechtfertigung gilt.

Nun weist man freilich auf die sogenannten Erfolge jenes von uns abgelehnten Unterrichtsbetriebes hin. Man macht geltend, dafs die so unterrichteten Schüler noch in ihren späten Mannesjahren Regel und Beispiele, wie sie sie einst gelernt hatten, im Kopfe haben. Cui bono? Soll das der Beweis für die angeblichen Erfolge sein? Welchen Zweck hat denn dieses Im-Kopfe-haben von Regeln und Beispielen? Oder ist das wirklich identisch mit der geforderten logischen Schulung? Als ob es nicht zu allen Zeiten eine Menge von Schülern gegeben hätte, die Grammatik-Regeln und Beispiele zwar anstofslos haben hersagen können, die aber, so oft es sich um die Anwendung, das heifst doch um den Prüfstein für ihre eigene Urteilsfähigkeit handelte, unumstöfsliche, wenngleich für den Lehrer wenig angenehme Beweise brachten für ihre mangelhafte logische Schulung, oder dafür, dafs gedächtnismäfsige Aneignung und die in den Lehrplänen als Zielleistung des lateinischen Grammatik-Unterrichtes geforderte logische Schulung nicht ein und dasselbe sind! Aber freilich: diese kann man bei kurzen Revisionen nicht so schnell nachweisen, wie jene. Und leider fordern auch die Lehrpläne die gedächtnis-

mäfsige Aneignung. Wie soll das nun zunächst gehandhabt werden? Was wird in den mittleren Klassen an syntaktischen Regeln gedächtnismäfsig angeeignet? Unterliegt das dem Votum des einzelnen Lehrers oder dem der Lehrer-Konferenz? Wo ist die grammatische Mustervorlage, nach der gedächtnismäfsig angeeignet werden soll? Wäre es in vielen Fällen nicht angemessen, ja geradezu notwendig, dem Lehrer die Formulierung der Regel zu überlassen, es ihm auch zu überlassen, ob überhaupt die Form gedächtnismäfsig angeeignet wird, da doch notorisch die in der Grammatik gewählten Formulierungen sprachlich und inhaltlich oft viel zu wünschen übrig lassen?

Möchte sich doch die preufsische Unterrichtsverwaltung geneigt zeigen, die hier angeregten Fragen im Interesse des Unterrichtsbetriebes in der erwünschten Weise zu beantworten!

Gnesen. O. Kuttner.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Chr. Muff, Idealismus. Zweite wesentlich vermehrte Auflage. Halle, R. Mühlmanns Verlagshandlung, 1892. X u. 230 S. 8. 4 M. geb. 5 M.

Die vortreffliche Schrift, die hier in 2. Auflage vorliegt, ist ein feines Büchlein, das mit feinem Herzen gelesen sein will. Die Gefahr, sich in allgemeine Spekulationen zu verlieren, liegt bei einer philosophisch-ästhetischen Studie stets nahe; es ist ein Hauptvorzug des Büchleins, dafs sie in der glücklichsten Weise vermieden ist.

Schon die Art, wie der Vf. den Begriff des Idealismus im allgemeinen feststellt, zeigt dies in deutlichster Weise. Er geht ihm sprachlich und inhaltlich nach, eliminiert das Fremdartige und die Ausartungen und gelangt zu dem Ergebnis, dafs Idealismus „diejenige Geistesrichtung oder Weltanschauung sei, welche der frohen Gewifsheit lebe, dafs es über dem Irdischen und Vergänglichen, dem Gemeinen und Bösen auch noch reine göttliche Mächte und Ideen gebe, die des Lebens Ursprung und letztes Ziel seien und dasselbe überhaupt erst lebenswert machen, und die darum mit aller Kraft der Seele dahin strebe, dafs diese idealen Mächte das diesseitige Leben veredeln, die Vergänglichkeit mit Ewigkeitsgehalt erfüllen, die freie Persönlichkeit herausbilden und die Humanität in Divinität, das Menschliche in das Göttliche verklären.“

Der zweite Theil der Schrift legt die Bethätigung des Idealismus im besonderen dar, indem er nach einander den Idealismus in der Religion, in der Wissenschaft, im Leben und in der Kunst betrachtet. Die Bedeutung des Idealismus für die Religion wird eingehend an der altgriechischen Entwickelung nachgewiesen; doch bereitet diese Betrachtung nur vor auf die des Christentums, welche, aus einem tiefen, warmen und frohen Glauben geflossen, auch da ihre Wirkung nicht verfehlen wird, wo die Anschauungen des Vf.s über das Christentum der Gegenwart nicht geteilt werden; denn er ist auch hier, wie überall, bestrebt, sich von Einseitigkeit und Phantasterei fernzuhalten. In der Verfolgung des Idealismus auf wissenschaftlichem Gebiete legt der Vf. in klarer und überzeugender Weise die Gefahren des wissenschaftlichen Naturalismus dar, indem er die philosophische und die naturwissenschaftliche Entwickelung mit umfassender Belesenheit

vorführt. Man kann auch hier den Vorwurf von Voreingenommenheit nicht erheben, da überall das Bemühen sichtbar wird, selbst in der antipathischen Richtung idealistische Züge zu finden und anzuerkennen. Aber trotzdem läfst sich nicht verkennen, dafs die Entwickelung und der Einflufs der neueren Wissenschaft zu schwarz gemalt wird. Dafs gegen den Sozialismus „eine gründliche Abhilfe nur gefunden werde, wenn die zerstörende Thätigkeit der Wissenschaft aufhöre und dem Materialismus auch der Schein einer wissenschaftlichen Grundlage entzogen werde", vermag ich deshalb nicht zu glauben, weil der Grund desselben, die Unzufriedenheit mit der gesellschaftlichen Lage, so alt ist, wie die Gesellschaft selbst. Und die Wissenschaft, insbesondere die Sozial- und Naturwissenschaft, wird die Mittel und Wege finden können, um die Folgen der grofsen Ungleichheit der gesellschaftlichen Lage weniger drückend und deshalb weniger aufreizend zu gestalten.

Für den Idealismus im Leben gewinnt der Vf. die Grundlage dadurch, dafs er Leben und Sittlichkeit als sich mehr oder minder deckende Begriffe fafst. Unter den mannigfachen Strahlungen der Sittlichkeit ist die Liebe die höchste und wertvollste: „wer Liebe bekennet im Guten und Treue hält im Rechten, die Selbstsucht überwindet und einem höheren Willen als treibende Kraft folgt: der ist der Mensch auf der Höhe sittlicher Freiheit, der ist ein Ideal der Sittlichkeit." Unter dem, was über den Idealismus der verschiedenen Berufe gesagt wird, verdienen in dieser Zeitschrift besonders die goldenen Worte über den Lehrerberuf Erwähnung. Herzerhebend sind die Betrachtungen über das deutsche Volk, das unter allen sich durch sein ideales Gepräge auszeichnet; aber dieser Idealismus hat stets die energischsten und gröfsten Thaten gezeitigt.

Das letzte Kapitel („Der Idealismus in der Kunst") giebt dem Vf. Veranlassung, sich mit der realistischen, genauer naturalistischen Kunst unserer Tage auseinanderzusetzen. Er erkennt in gewissem Sinne ihre Berechtigung an, weil sie der künstlerische Ausdruck der modernen Nervosität ist, einen gewissen Ernst und eine gewisse Hingabe an ihre Sache zeigt und an den Schwächen der Gegner wie der eigenen Partei eine rücksichtslose Kritik übt. Aber überall giebt der Naturalismus den höheren Gehalt, den Geist, die Poesie preis und verlegt sich rein auf Nachahmung der wirklichen Natur, die wohl Staunen über vollendete Technik, aber nicht seelische Befriedigung hervorruft. Man mufs selbst nachlesen, in wie treffender Weise dies für die einzelnen Kunstgebiete durchgeführt wird.

So scharf manchmal hier und anderwärts die Urteile sind, um so tröstlicher ist das Schlufswort, in dem der Vf. noch nicht an unserem Volke verzweifelt — trotz unzweifelhaft recht bedenklicher Erscheinungen —, so lange die Pflege des Sinnes für

das Ideale noch nicht verloren ist. Möge das geistvolle Büchlein recht viele Leser und vor allem recht viele Beherziger finden!

Giefsen. Herman Schiller.

---

1) Oskar Steinel, Die Reform des deutschen Aufsatz-Unterrichtes. 32 S. 8. 0,60 M.

2) Oskar Steinel und Karl Keppel, Schülerbuch für den deutschen Aufsatz-Unterricht an den Mittelschulen im Sinne der Schulreform. Für Schüler von 9 bis zu 12 Jahren. Schweinfurt, im Selbstverlage von K. Keppel, 1891. IV u. 48 S. 8. 0,50 M.

Der Vf. der erstgenannten Schrift ist der Ansicht, dafs der deutsche Unterricht bisher zu ausschliefslich „das Schwergewicht auf die Nachbildung von echten oder echten ähnlich gemachten Meisterstücken“ lege, und glaubt darin eine schädliche Nachwirkung des lateinischen Aufsatzes zu erblicken. Im Gegensatz zu den Ansichten, welche der Ref. in seinem Buche „Der deutsche Unterricht“ über diesen Gegenstand geäufsert hat, verlangt er, dafs der deutsche Aufsatz von Anfang an nicht als Reproduktionsübung behandelt werde, sondern dafs er auf allen Stufen an die Produktivität der Schüler appelliere. „Der Aufsatzunterricht besteht darin, die richtigen Stoffe ausfindig zu machen, dafs der Schüler Selbstgedachtes, Selbstgeschautes, Selbstempfundenes in Worte zu setzen vermag.“ Er verlangt „Stoffe, welche dem unmittelbarsten Interessen- und Beobachtungskreise des Schülers entnommen sind.“ Da nun solche Aufgaben — Erzählungen von Erlebtem, Schilderungen von gesehenen Gegenständen oder Vorgängen — auch bisher schon im Unterrichte vielfach verwendet sind, andererseits der Vf. auch Reproduktionen „in unteren Kursen“ nicht ausschliefsen will, so sieht man nicht ganz, worin das Neue besteht, das seine Vorschläge bringen und warum er dieselben mit dem stolzen Namen „Reform“ bezeichnet.

Indessen neu oder nicht neu — darauf kommt ja schliefslich wenig an; die Hauptsache ist, dafs in den Schriften des Herrn Steinel Selbständigkeit und Produktivität des Schülers nicht nur als Ziel des Unterrichts bezeichnet, sondern auch als thatsächlich vorhanden vorausgesetzt wird. Wie weit dies auf die Wahl der Aufgaben Einflufs hat, ist vorher berührt; aber die individuelle Selbständigkeit soll sich von Anfang an auch auf die Art der Lösung erstrecken. Zumal „der Arbeitsplan, die Disposition“ soll Selbständigkeit besitzen. Kurz, „der moderne Aufsatzunterricht wird der Individualität der Schüler einen weit gröfseren Spielraum gewähren müssen.“ Diese These wird von dem Vf. mit Schwung und Begeisterung, zuweilen mit einer imponierenden Kühnheit verteidigt. Das letztere z. B. da, wo er über die herkömmlichen Dispositionen bemerkt: es werde „für dieselbe meistens eine abrupte, möglichst in Fremdwörtern sich

bewegende Ausdrucksweise angewendet, die als solche schwer verständlich ist, hier ist unverkennbar der philosophische Jargon früherer Zeiten das Muster." „Die Klage über Gedankenarmut der Schüler ist oft nur der Ausdruk der bedauerlichen Thatsache, dafs der Lehrer Themen giebt, bei denen es wunderbar wäre, wenn der Schüler darüber eigene Gedanken hätte."

Nach alledem wird man einigermafsen gespannt auf das „Schülerbuch", das der praktische Ausdruck der „Reform" ist und dessen Aufgabe es ist, den „Inhalt der Schülerseele herauszulocken" und die „Produktivität derselben richtig zu verwerten." Ich greife eine Anzahl von aufeinander folgenden Themen heraus: No. 12 lautet: „Der Verlauf einer Rechenstunde". Es folgen „Beschreibung unseres französischen Unterrichts"; „Unser Maispaziergang". „Unsere Schwimmschule". „Unser Schulzimmer". „Wie ich den letzten Sonntag verlebte". „Beschreibung meines lateinischen Elementarbuches in der ersten Lateinklasse".

Wenn von diesen Themen nur die ersten und das letzte auf Neuheit Anspruch erheben dürfen, so ist die Ausführung, die sich nach der Mitteilung der Herausgeber vielfach unmittelbar an Schülerarbeiten anschliefst, oft um so eigenartiger. Ein typisches Beispiel sei angeführt: „No. 13: Beschreibung unseres französischen Unterrichts".

Arbeitsplan. Ich schreibe: 1) wann wir im I. Kurs französischen Unterricht haben, 2) wie unser Herr Professor heifst, 3) von wem unser Lehrbuch herausgegeben ist, 4) was es enthält. — Sodann sage ich, in welcher Weise die Korrektur der zu Hause gefertigten Übungsaufgaben erfolgt. — Zum Schlusse gebe ich an: 1) was wir meistens aufbekommen, 2) bei welcher Lektion wir jetzt stehen und was diese enthält.

Ausarbeitung. In der Realschule müssen wir auch Französich lernen; wir haben jeden Tag Französisch, meist von 9—10 und zweimal von 10—11 Uhr. Unser Herr Professor heifst Dr. D. Das Buch, welches wir benützen, ist von Dr. Karl Plötz herausgegeben. In demselben befinden sich einhundertzwölf Lektionen; aufserdem sind noch einige französische Übungsstücke und Wörterverzeichnisse zu den einzelnen Lektionen darin enthalten. In den Unterrichtsstunden wird das, was wir zu Hause arbeiten mufsten, an die Tafel geschrieben, und es müssen darnach die Schüler ihre Arbeiten korrigieren. Wir bekommen fast in jeder Stunde Übersetzungen auf. Jetzt stehen wir bei Lektion einunddreifsig; in derselben sind die ersten Zahlen angegeben."

„Was ist trivial?" fragt Herr Steinel S. 8 seiner Schrift. Was ist eine Reform? möchte man der ganzen Leistung gegenüber fragen. Heutzutage ein Modeausdruck, der viel gemifsbraucht wird, selten aber so, wie in dem vorliegenden Falle.

Berlin. Rudolf Lehmann.

---

1) W. Richter, Die deutschen Kolonieen, kurz dargestellt. Mit zwei Karten. Paderborn, Jungfermannsche Buchhandlung, 1892. 48 S. 8. 1 M.

Diese gehaltreiche Arbeit bietet in angemessener Stoffauswahl des Wissenswerten reichlich, wenn sie, wie es der Fall zu sein scheint, für die Benutzung beim Unterricht bestimmt ist, und der Vf. hat sich überall eines höchst ruhigen Urteils befleifsigt, so zwar, dafs er eher dahin zu neigen scheint, die Bedenklichkeit der Dinge ins Licht zu rücken als ihre Lichtseiten hervorzuheben, und dafs man der Behandlungsweise hier und da etwas mehr Wärme wünschen möchte. Dem Schicksal moderner erdkundlicher Bücher, dafs gar vieles in dem Augenblicke veraltet ist, wo es zum Druck kommt, kann ein Buch über ausländische Schutzgebiete erst recht nicht entgehen, und aus diesem Grunde wie angesichts der Beschaffenheit des Quellenmaterials ist es nicht billig, nach Punkten zu suchen, in denen man mit der Auffassung des Vf.s rechten könnte. Nur ein paar seien hervorgehoben. Den Vorzügen Südwest-Afrikas, seinem aufserordentlich gesunden Klima, seinen kräftigen Viehweiden und der Möglichkeit, im Innern Ackerbau zu treiben, wird das Buch doch nicht ganz gerecht, und vom Innern des Kaiser-Wilhelm-Landes ist immerhin soviel bekannt, dafs die Schilderung seiner Bodengestalt plastischer hätte geraten können als auf S. 32. Auch scheint die Küste nicht gar so ungesund zu sein, und der Bergwald ist nicht so einförmig, wie S. 33 angiebt. Nicht der Friedrich-Wilhelms-Hafen, sondern Stephansort ist zur Zeit der Sitz der Verwaltung. — Dafs nicht „ein deutscher Dampfer demnächst die Macht der Sklavenhändler auf dem Victoria-See brechen wird“, wissen wir ja leider schon. — Wo werden „jetzt Versuche zur Zähmung des afrikanischen Elefanten gemacht“ — ernstliche nämlich? — Vermifst werden Angaben über die Art der Verbindungslinien mit dem Mutterlande, die Zeit, die erforderlich ist, sie zurückzulegen, und etwas bestimmtere Zahlen für Ausfuhr- und Einfuhrmengen. — Die in reichlicher Zahl beigegebenen Karten sehen sehr gefällig aus, aber die Namen sind derart gehäuft, dafs die Schrift bedenklich klein ausgefallen ist.

2) Verhandlungen des neunten Deutschen Geographentages zu Wien 1.—3. April 1891. Herausgegeben von Georg Kollm. Mit 9 Figuren im Text und 2 Karten. Berlin, Dietrich Reimer, 1891. LIII u. 402 S. 8. 6 M.

Dafs der Bericht über die neunte Tagung der deutschen Geographen zu einem so ungewöhnlich starken Bande angeschwollen ist, rührt von dem angehängten Bericht über die Ausstellung dieses „Tages“ her, welcher nicht weniger als 144 Seiten in Anspruch nimmt, aber durch Anführung und Besprechung der einschlägigen Gegenstände auch für diejenigen von Wert ist, welche die Ausstellung nicht selbst gesehen haben. Den gröfsten